

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**БОСА ВІТА ПЕТРІВНА**

**УДК 378.147:37.013:37.015.31:81243**

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**  
**МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ**  
**ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН**

13.00.04 Теорія і методика професійної освіти

015 Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ В.П. Боса

Науковий керівник

Сейко Наталія Андріївна  
доктор педагогічних наук, професор

Житомир – 2018

## АНОТАЦІЯ

*Боса В.П.* Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” (015 – Педагогічні науки). – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2018.

У процесі дослідження з’ясовано, що методологічну основу проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін складають три базові підходи – *компетентнісний* (оскільки мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов має розвиватися як складова загальної професійної компетентності вчителя), *діяльнісний* (мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов формується, передусім, у їх навчальній та квазіпрофесійній діяльності) та *соціолінгвістичний* (оскільки він дає змогу визначити специфіку іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов та з’ясувати місце і роль фахових дисциплін у процесі формування означеної компетентності). Сукупність означених наукових підходів дозволяє виробити оптимальну сукупність методів і методик дослідження, а також спроектувати низку педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов та розробити технологію її формування з метою проведення ефективної експериментальної роботи.

З’ясовано перелік основних понять проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. До таких понять ми віднесли “компетентність”, “мовлення”, “мовленнєву компетентність”, “фахові дисципліни” та деякі суміжні з ними поняття. На підставі аналізу наукової літератури, що

торкається наведених вище понять, було сформульовано визначення мовленнєвої компетентності (у контексті її формування у майбутніх учителів іноземної мови) як сукупності знань іноземної мови, мовленнєвих умінь та навичок використання іноземної мови в поєднанні зі стійкою мотивацією до оволодіння іноземною мовою та методикою її викладання у загальноосвітніх навчальних закладах. Понятійний аналіз проблеми дослідження уможливорює також формулювання визначення поняття “*формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов*” як розвитку сукупності мовленнєвих знань, умінь і навичок іншомовного спілкування майбутніх учителів іноземних мов, з одночасним формуванням у них позитивної мотивації та самооцінки розвиненості означеної компетентності на засадах компетентнісного, діяльнісного та соціолінгвістичного підходів.

З’ясовано структуру і зміст мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. До цієї структури, виходячи з аналізу наукової літератури та на підставі власного науково-педагогічного досвіду, було включено такі компоненти: *мотиваційний, соціокультурний, діяльнісний, рефлексивний*.

Здійснено аналіз змісту фахових дисциплін, що сприяють формуванню мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов; до переліку внесено сучасну лінгвістику, практику усного та писемного мовлення, інформаційні технології в іноземній мові, практичний курс перекладу, критичне й аналітичне читання, практичну фонетику, практичну граматику, світову літературу, педагогіку, психологію, методику навчання іноземної мови та деякі інші дисципліни. Змістовий аналіз цих фахових дисциплін уможливив узагальнення їх впливу на формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

У дисертації методом експертного оцінювання обґрунтовано педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

Описано шляхи проектування системи педагогічних умов з організації освітніх процесів та обрано експертне оцінювання з розрахунком коефіцієнта значущості умови.

Відповідно до результатів опитування науково-педагогічних працівників до педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін віднесено: моніторинг індивідуальних труднощів в усному та письмовому мовленні та їх усунення; стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення; уведення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань; створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін.

Охарактеризовано зміст кожної умови та її зв'язок з компонентами технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

У дисертації представлено науково-методичне обґрунтування технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін, що характеризується, є комунікативною орієнтованістю, цілеспрямованістю, системною педагогічною діяльністю щодо узгодження цілей, форм, змісту, методів і результатів навчання. Проведено педагогічний експеримент щодо характеру впливу системи педагогічних умов і технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін.

Структура технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін є системою цільового, організаційного, змістового, методичного і

результативного компонентів. Цільовий компонент описує основну мету й завдання реалізації технології у процесі вивчення фахових дисциплін відповідно до теорії цілепокладання. Організаційний компонент технології характеризує систему педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін як базовий для вибору форм і методів педагогічної діяльності. У змістовому компоненті описано зміст педагогічних перетворень із реалізації педагогічних умов. Процесуальний компонент технології систематизує форми та методи реалізації педагогічних умов й досягнення поставлених завдань. Результативний компонент визначає методику діагностики результатів вивчення фахових дисциплін щодо формування мовленнєвої компетентності, описуючи критерії, рівні та інструменти оцінювання.

На констатувальному етапі експерименту, відповідно до обраних критеріїв дослідження (ціннісно-мотиваційного, організаційно-комунікативного, соціально-культурного, рефлексивно-результативного, фахово-професійного), виділено основні тенденції наявного рівня мовленнєвої компетентності досліджуваних. Встановлено, що 47,98% студентів експериментальної групи і 46,29% учасників контрольної групи мають середній рівень мовленнєвої компетентності; 25,25% досліджуваних експериментальної групи і 26,64% респондентів контрольної групи характеризуються низьким рівнем мовленнєвої компетентності. Визначено потребу підвищення ефективності процесу вивчення фахових дисциплін з точки зору формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів.

Після формувального етапу експерименту із упровадження педагогічних умов і технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін доведено, що у середовищі експериментальної групи спостерігається тенденція до перерозподілу студентів за рівнями мовленнєвої

компетентності. Це проявляється у стрімкому спаданні кількості майбутніх фахівців із низьким рівнем мовленнєвої компетентності (з 25,25% до 6,57%) і відповідному зростанні кількості студентів із високим (до 38,89%) і середнім (до 54,55%) рівнями мовленнєвої компетентності. У контрольній групі зберігається динаміка й тенденції розподілу студентів за рівнями мовленнєвої компетентності, виявлені на констатувальному етапі експерименту. Надійність одержаних результатів підтверджено методами математичної статистики із застосуванням критерію кутового перетворення Фішера  $\phi^*$ .

Перспективами подальших досліджень можуть бути питання ролі психолого-педагогічних дисциплін у формуванні мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів; дослідження та компаративний аналіз досвіду формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів зарубіжних ВНЗ; розробка науково-методичного забезпечення процесу формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін.

**Ключові слова:** мовленнєва компетентність, компетентнісний підхід, діяльнісний підхід, соціолінгвістичний підхід, фахові дисципліни, підготовчий етап, констатувальний етап, формувальний етап, підсумковий етап, ціннісно-мотиваційний критерій, організаційно-комунікативний критерій, соціально-культурний критерій, рефлексивно-результативний критерій, фахово-професійний критерій.

## ABSTRACT

*Bosa V.P.* Formation of linguistic competence in future foreign language teachers during their specialty courses. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Dissertation for the degree of the candidate of pedagogical sciences (Doctor of Philosophy), speciality 13.00.04 – „Theory and Methodology of Professional

Education” (015 – Pedagogical Sciences). – Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, 2018.

The thesis focuses on the research and investigation, an issue of linguistic competence in future second language teachers formed during specialty courses was determined to consist of three basic approaches – *competent* (since future foreign language teachers’ linguistic competence should be developed as a component of basic teacher’s professional competence), *practical* (future second language teachers’ linguistic competence is particularly formed within their educative and quasiprofessional activity) and *sociolinguistic* (since it allows to determine the specificity of foreign language linguistic competence of future teachers and the place and role of specialty courses during competence formation). All together these scientific approaches allow to develop an optimal system of research methods and techniques, to create certain pedagogic conditions for formation of future second language teachers’ linguistic competence and to develop methods for its creation to conduct an effective experimental work.

The key concepts of formation of future second language teachers’ linguistic competence during specialty courses were listed. They include concepts “competence”, “speech”, “linguistic competence”, “specialty courses” and some related terms. Having analyzed scientific literature on the above mentioned concepts, we offered the definition of linguistic competence (within the context of its formation in future second language teachers) as foreign language knowledge, oral skills and usage of second languages with the stable motivation for learning and teaching methods of foreign languages at secondary schools.

The concept analysis of the research issue helps define the concept “*formation of linguistic competence of future foreign languages teachers*” as the development of oral skills, knowledge, abilities and practice of foreign language communication of future second languages teachers, with formation of their positive motivation and self-evaluation of the specified competence, based on the competent, practical, and social and linguistic approaches.

The structure and content of linguistic competence for future foreign language teachers have been defined. Basing on the scientific literature analysis and own scientific-pedagogic experience, we expanded this structure with the following components: *motivational, social and cultural, practical and reflexive*.

The basic specialty courses forming linguistic competence in future foreign language teachers have been analyzed; the following disciplines have been listed: modern linguistics, practice in oral and written language, informational technologies in foreign language learning, translation workshop, critical and analytic reading, practical phonetics, practical grammar, world literature, pedagogy, psychology, methodology in foreign language studying, and some other disciplines. The substantive analysis of these specialty disciplines helped generalize their influence on formation of the future second language teachers' speech competence during specialty courses.

The thesis contains expert evaluation of pedagogical conditions of formation of the future second languages teachers' linguistic competence while studying specialty courses.

Ways of planning the system of pedagogical conditions on educational process organization are described herein and an expert evaluation with the significance factor calculation is selected.

In accordance with the results of the academic staff survey, the following factors have been included into the list of pedagogical conditions of linguistic competence formation in future second languages teachers while studying specialty courses: monitoring of personal difficulties in oral and written language and their overcoming; stimulation of interest in young people to improve their own speaking activity; introduction of communicative tasks into the system of educational and production practices for students; creation of good communicative environment during specialty courses.



Each condition was characterized as well as its relation to components of the technology for linguistic competence formation in future second language teachers.

The thesis presents the research and methodological justification of the technology for linguistic competence formation in future second language teachers during specialty courses, that is characterized by communicative directions, purposefulness, system-based pedagogical activity in relation to harmonization of goals, forms, contents, methods and results of studying. A pedagogical experiment was conducted in relation to the nature of influence of the pedagogical conditions system and the technology for linguistic competence formation in future second language teachers during specialty courses.

A structure of the technology for linguistic competence formation in future foreign language teachers while studying specialty courses is believed to be the system of goal-oriented, organizational, substantive, methodological and effective components. The goal-oriented component describes the main goal and task of technology implementation during specialty courses studying in accordance with the goal-setting theory. The organizational component characterizes the system of pedagogical conditions of linguistic competence formation in future foreign language teachers while studying specialty courses as the basic one for the choice of pedagogical activity forms and methods. The substantive component describes pedagogical transformations resulted in implementation of pedagogical conditions. The procedural component systematizes forms and methods of implementation of pedagogical conditions and achievement of the set goals. The effective component determines the diagnostics methodology for results of the specialty courses studying in relation to linguistic competence formation, describing assessment criteria, levels, and tools.

At the ascertaining stage of the experiment, in accordance with the selected criteria of the research (value-based motivational, organizational and communicative, social and cultural, reflexive and effective, and professional), the

basic tendencies of the current linguistic competence in the subjects have been determined.

47.98% of the experimental group students and 46.29 % of the control participants are found to have an average level of linguistic competence; 25.25% of the experimental students and 26.64% of the control subjects are characterized by the poor linguistic competence.

The efficiency of specialty courses studying should be increased for future teachers' linguistic competence formation.

Upon the formation stage of the experiment based on implementation of pedagogical conditions and the technology for linguistic competence formation in future foreign language teachers while studying specialty courses, it has been proved that the experimental group is characterized by a tendency to redistribution of students depending on their linguistic competence. It is revealed in the significant reduction number in the future specialists with the poor linguistic competence (from 25,25% to 6,57%) and the relative increase of the students with high level (up to 38,89%) and average level (up to 54,55%) of linguistic competence.

The dynamics and tendencies in the control group are tended to distribution of students by their linguistic competence levels, revealed at the ascertaining stage of the experiment.

Reliability of the obtained results is proved by the mathematical statistics methods with application of Fisher's ratio test  $\phi^*$ .

The following issues seem to be perspective for further researches: the role of psychological and pedagogical disciplines in future teachers' linguistic competence formation; research and comparative analysis of the experience in foreign language linguistic competence formation in students of foreign higher educational institutions; development of the methodological support for the linguistic competence formation in future foreign language teachers while studying specialty courses.

**Key words:** linguistic competence, competent approach, practical approach, sociolinguistic approach, professional disciplines, preparatory stage, ascertaining stage, formation stage, resulting stage, value-based motivational criteria, organizational and communicative criteria, social and cultural criteria, reflexive and effective criteria, specialty and professional criteria.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

**Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:**

1. Bosa V.P., 2001. Las expresiones negativas en la lengua española contemporánea. *Проблеми семантики слова, речення та тексту: зб. наук. статей*. Випуск 7. с. 36–39.
2. Боса, В.П., 2017. Критерії та показники рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Восточный Европейский научный журнал: международный польский научный журнал* Польща, № 7 (23), с. 55-60.
3. Боса В.П., 2014. Невербальні засоби комунікації в мові та в мовленні на позначення депресивного стану. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету серія: філологія: зб. наук. праць*. Випуск 8, Т. 1. с. 62-65.
4. Боса, В.П., 2017. Організація експериментального дослідження рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Молодий вчений: науковий журнал*. № 9, с. 307-310.
5. Боса, В.П., 2017. Обґрунтування педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. *Педагогічні науки*. Херсонський державний університет. Випуск LXXIX Т. 1, с. 117-120.
6. Боса, В.П., 2017. Зміст педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі

вивчення фахових дисциплін. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* № 8 (313), частина 1, с. 49-58.

7. Боса, В.П., 2017. Мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов: методологія проблеми. *Восточный Европейский научный журнал: международный польский научный журнал.* Польща, 11 (27), частина 3, с. 8-13.

8. Боса, В.П., 2014. Роль колоративів у репрезентації депресивного стану героїв (на матеріалі іспанської повоєнної прози). *Молодий вчений: науковий журнал.* Випуск 7 (10), Ч. 1. с. 120-122.

9. Боса, В.П., 2017. Категоріально-понятійний аналіз проблеми дослідження мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.). *Молодий вчений: науковий журнал.* Випуск 8 (313), с. 352-358.

10. Боса, В.П., 2017. Авторська технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія.* Випуск 27, с. 124-132.

11. Боса, В.П., 2017. Місце і роль фахових дисциплін у процесі формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Вип. 1 (92). Ви-тво ЖДУ ім. І. Франка. с. 48-53.

12. Юрченко, В.П., 2008. Понятійно-категоріальна сутність емоцій (емоційна лексика, лексичне значення) *Збірник наукових праць Київського національного лінгвістичного університету.* Випуск 20, с. 250–256.

13. Боса, В.П., 2018. Авторське дослідження рефлексивно-результативного критерію мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. *Зб. наук. праць "Альманах науки".* Випуск № 2/(11), с. 17-19.

### Опубліковані праці апробаційного характеру:

14. Боса, В.П., Формування педагогічних умов мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. Міжнародна науково-практична конференція В: *Пріоритетні наукові напрями та найважливіші проблеми: від теорії до практики*": тези доп Міжнародна наук-практ конф. Інститут інноваційної освіти, Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Одеса: ГО Інститут інноваційної освіти (м.Одеса 28-29 липня 2017 р), с. 3-6.

15. Боса, В.П., Соціокультурний критерій сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. *“Развитие науки XXI”* Частина 2, тези доп XXVI Міжнародна наук-практ конф. Харків: збірник статей (рівень стандарту, академічний рівень): Науково-інформаційний центр “Знание”, (м. Харків 15 серпня 2017 р, с. 25-28.

16. Боса, В.П., Фахово-професійний критерій мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. *“Теорія і практика актуальний досліджень”*, тези доп Міжнародна наук-практ конф м. Київ. Інститут інноваційної освіти; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО Інститут інноваційної освіти, (25-26 серпня 2017 р.), с. 8-11.

17. Боса, В.П., Розробка технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін: цільовий компонент. *“Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації”*, тези доп. XXVII Міжнародна наук-практ інтернет-конф., зб. наук. праць. – Вип. 27, (м. Переяслав-Хмельницький 30 серпня 2017 р.), с. 78-80.

18. Боса, В.П., Стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення в умовах формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

*“Педагогіка в системі гуманітарного знання”*, тези доп. III Міжнародна наук-практ конф. Херсон: Видавничий дім “Гельветика”, (м. Одеса, 08-09 вересня 2017 р.), с. 32-35.

19. Боса, В.П., Педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін: сприятливе комунікативне середовище. *“Перспективні шляхи розвитку наукової думки”*, тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: МЦНД, (м. Київ, 27-28 січня 2018 р.). с. 34-35.

20. Боса, В.П., Класифікація експертного оцінювання педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. *“Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації”*, тези доп. XXXII Міжнародна наук-практ інтернет-конф. Зб. наук. праць. – Вип. 32., (м. Переяслав-Хм., 31 січня 2018 р.), с. 271-274.

21. Боса, В.П., Авторська методика для виявлення комунікативних та організаторських здібностей майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. *“Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації”*, тези доп. XXXII Міжнародна наук-практ інтернет-конф. Зб. наук. праць. – Вип. 33, (м. Переяслав-Хм., 28 лютого 2018р.), с. 190-193.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	17
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ</b>	24
1.1. Мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов як проблема педагогічної теорії і практики	24
1.2. Категоріально-понятійний аналіз проблеми дослідження	48
1.3. Місце і роль фахових дисциплін у процесі формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов	67
Висновки до першого розділу	76
<b>РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРА МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ</b>	79
2.1. Структура мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов	79
2.2. Педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін	96
2.3. Технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін	115
Висновки до другого розділу	128
<b>РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН</b>	132
3.1. Програма та зміст експериментальної роботи	132

3.2. Стан сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін	152
3.3. Результати формувального етапу експерименту	164
Висновки до третього розділу	180
<b>ВИСНОВКИ</b>	183
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	187
<b>ДОДАТКИ</b>	222



## ВСТУП

**Актуальність і стан дослідженості проблеми.** Постмодерна освітня парадигма характеризує новий тип буття людини в культурі, яка у ХХІ столітті визнається епіцентром цивілізаційного розвитку, що відображається в усіх сферах життєдіяльності. В умовах глобалізаційних процесів у сфері освіти, в ситуації виваженого європейського освітнього вибору України перед науковою спільнотою постають проблеми розвитку комплексу компетенцій і компетентностей, обґрунтованих основними європейськими документами про освіту: Рекомендацією Ради міністрів Європейського Союзу “Про сучасні мови” (1998), Декларацією про вищу освіту для ХХІ століття (1998), Лісабонською конвенцією про визнання кваліфікацій для системи освіти європейського регіону (1997), Сорбонською декларацією щодо узгодження структури системи вищої освіти в Європі (1998), Болонською декларацією (1999), Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (2001), “Керівними принципами ЮНЕСКО з міжкультурної освіти” (2006), Законом України “Про вищу освіту” (2017), Концепцією “Нова українська школа” (2018).

Інтеграційні процеси, що спонукають українське суспільство до радикальної перебудови соціокультурного середовища, визначають необхідність підготовки фундаментально підготовлених, компетентних, конкурентоспроможних фахівців. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у вітчизняній педагогічній науці та практиці має на сьогодні вагомое соціальне значення у зв’язку з інтеграцією України до світового співтовариства, соціокультурними змінами в українському суспільстві, дедалі більшою відкритістю вітчизняної культури та можливістю комунікативного взаємопроникнення й взаємодії різноманітних культур як на території нашої країни, так і поза її межами.

Соціокультурний простір вищої освіти має забезпечувати розвиток мовного та культурного потенціалу особистості, особливо в умовах

безпосереднього зв'язку майбутньої професійної діяльності з комунікативною сферою та філологічною професією.

Питання розвитку культурних процесів у системі освіти є предметом дослідження багатьох учених: В. Андрущенко, В. Кременя, Н. Скотної (загальні культурно-філософські засади та світоглядні основи розвитку освіти); А. Асмолова, В. Кудрявцева (культурно-історичні аспекти розвитку освіти); Г. Балла, П. Сауха (процеси гармонізації та ризики у системі освіти); І. Бега, О. Бондаревської (культура особистісно орієнтованих відносин у системі освіти); О. Вознюка, І. Зязюна, С. Вітвицької, В. Гриньової (педагогічна культура); А. Сбруєвої, В. Кудіна (соціокультурна парадигма сучасної освіти); П. Дасена, Ю. Плиски, Й. Пуртінги, (професійна культура особистості); Дж. Беррі, Н. Касаткіної (стратегії акультурації в освіті); М. Коєна, Л. Латишевої (соціолінгвістичні основи перекладацької діяльності); Є. Пассова, Є. Шиянова (культуровідповідність підготовки фахівців) та ін. Проблеми мовнокультурної компетентності особистості розглядаються в наукових розвідках: В. Андрієвської, В. Бірюкової (розвиток мовної компетентності особистості); В. Біблера, М. Бахтіна, Ф. Ебнера, Ф. Розенцвейга, О. Розеншток-Хюссі (діалогова культура комунікацій); Н. Бориско, В. Калініна (розвиток іншомовної мовленнєвої компетентності); Н. Ботвіної, С. Шандрук (засвоєння стилістики рідної та іноземної мови); Ю. Габермаса (теорія комунікативної діяльності); О. Дубасенюк, Н. Сидорчук, Л. Хомич (аксіологічні засади розвитку професійної компетентності фахівця); К. Климової, Ю. Лотмана, О. Петрова (розвиток лінгвосоціокультурної компетентності фахівців) та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Професійна підготовка майбутніх філологів в Україні та за кордоном стала предметом наукового розгляду О. Зіноватної, М. Іконнікової, Р. Йегера, В. Коваль, О. Мисечко, О. Семеног, Н. Шумарової та ін.

Водночас, аналіз наукового доробку багатьох учених дозволяє стверджувати про пріоритетність розгляду формування професійної компетентності філологів, тоді як мовленнєва компетентність майбутнього вчителя іноземної мови почасти залишається поза увагою дослідників.

Аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури з проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов свідчить, що різні аспекти цієї проблеми знайшли своє відображення в таких напрямках наукової думки: філософія і соціологія культури (Г. Васянович, І. Іванова, М. Каган); теорія і практика полікультурної освіти (Л. Бернацька, О. Михайлова, С. Сисоєва, А. Солодка, В. Топалова, С. Шандрук); теорія і практика професійної підготовки філологів (О. Шевченко, О. Кучерук); соціологія міжкультурних комунікацій (І. Воробйова, Т. Грушевецька, А. Конопльова, В. Попков, О. Садохін, М. Чикалова); кроскультурна психологія (Б. Братусь, В. Гриценко, О. Киричук, Н. Маркова, В. Рощупкін); особистісно орієнтована педагогіка (Т. Гуменникова, С. Подмазін, І. Якиманська, С. Яценко); методика навчання іноземних мов в умовах закладів середньої та вищої освіти (О. Бирюк, О. Бігич, О. Волченко, Є. Гончарова, І. Закір'янова, Т. Колодько, О. Кміть, І. Лебедик, Т. Коноваленко, Л. Морська, О. Подзигун, М. Тадеєва, С. Хмельовська, В. Черниш) та ін. Водночас, незважаючи на різнопланові масштабні дослідження, жоден із названих підходів системно не вирішує проблеми розробки ефективних технологій формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у закладі вищої освіти.

Необхідність формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін викликана такими провідними *суперечностями*:

- між вимогами, що висуваються до компетентності майбутніх учителів іноземних мов на етапі інтеграції України до європейського

освітнього простору, та якістю професійної підготовки педагогів у закладі вищої освіти у процесі вивчення фахових дисциплін;

- між усвідомленням у педагогічній науці значущості формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов та недостатньою кількістю наукових розробок у цій галузі;

- між особистісними потребами майбутніх учителів іноземних мов у вдосконаленні власної мовленнєвої компетентності та обмеженістю можливостей традиційної системи професійної підготовки у визначеному напрямі;

- між необхідністю включення мовленнєвого компонента в освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівців педагогічного та філологічного профілю та слабкою ресурсною забезпеченістю цього процесу в системі професійної підготовки в університеті.

Актуальність проблеми та необхідність вирішення окремих суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **“Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін”**.

**Зв'язок роботи з науковими планами, темами.** Дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка “Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції” (Державний реєстраційний номер 0110U002110). Тему затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 6 від 23.01.2015 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 2 від 28.03.2017 р.).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити технологію формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

Мета дослідження визначила такі його **завдання**:

1. Проаналізувати сучасні методологічні підходи до вирішення проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

2. З'ясувати зміст і структуру мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

3. Обґрунтувати педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

4. Розробити й експериментально перевірити технологію формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови та технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

**Методи дослідження.** Для вирішення завдань дослідження та перевірки результатів використано комплекс наукових **методів**:

*теоретичні* – аналіз, узагальнення, синтез, систематизація наукових даних для обґрунтування методологічної та теоретичної бази дослідження;

*емпіричні* – анкетування, тестування, бесіда, спостереження, інтерв'ювання, педагогічний експеримент з метою з'ясування рівня сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін;

*математичної статистики* – ранжування, факторний аналіз, багатомірний дисперсійний аналіз, параметричні та непараметричні методи порівняння експериментальних даних, що дозволили здійснити якісний та кількісний аналіз результатів експерименту;

*графічні* – для наочного ілюстрування, інтерпретації та порівняння результатів експериментальної роботи в графічних зображеннях і табличних формах;

*метод експертного оцінювання* для обґрунтування педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

**Наукова новизна дослідження** визначається тим, що

*вперше* визначено характер впливу системи педагогічних умов і технології на процес формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін; обґрунтовано авторський підхід до впровадження навчально-методичного забезпечення досліджуваного процесу в межах компетентнісного, діяльнісного, соціолінгвістичного підходів; розроблено структуру мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов (мотиваційний, соціокультурний, діяльнісний, рефлексивний компоненти);

*вдосконалено* змістове наповнення процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов, уточнено сутність поняття “формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов” як розвитку сукупності мовленнєвих знань, умінь і навичок іншомовного спілкування майбутніх учителів іноземних мов з одночасним формуванням у них позитивної мотивації та самооцінки розвиненості означеної компетентності;

*подальшого розвитку* набула теорія і практика реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

**Практичне значення дослідження** визначається можливістю використання його результатів у системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; упровадженням навчально-методичного забезпечення формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов в освітньому процесі вітчизняних закладів вищої освіти.

Теоретично обґрунтовані й експериментально перевірені педагогічні умови та технологію формування мовленнєвої компетентності доцільно використовувати для підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Результати дослідження можуть бути впроваджені в систему післядипломної педагогічної освіти.

Основні положення дослідження та розроблені науково-методичні матеріали **впроваджено** в навчальний процес: Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 77-к від 28.04. 2017 р.), Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 521 від 06.06. 2017 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 564 від 24.04. 2017 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/15 від 05.04. 2017 р.); Державного вищого навчального закладу “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” (довідка № 466 від 25.05. 2017 р.).

**Апробація результатів дисертаційної роботи** здійснювалася на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема, *міжнародних*: “Пріоритетні наукові напрями та найважливіші проблеми: від теорії до практики” (Одеса, 2017, заочна), “Развитие науки XXI” (Харків, 2017, заочна), “Теорія і практика актуальних досліджень” (Київ, 2017, заочна), “Педагогіка в системі гуманітарного знання” (Одеса, 2017, заочна), “Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації” (Переяслав-Хмельницький, 2017, заочна), “Перспективні шляхи розвитку наукової думки” (Київ, 2018, заочна), “Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації” (Переяслав-Хмельницький, 2018, заочна), “Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації” (Переяслав-Хмельницький, 2018, заочна). Основні теоретичні положення, висновки та результати дослідження викладено у доповідях на засіданнях кафедри, вченої ради та науково-методологічних семінарах

кафедри романської філології та порівняльно-типологічного мовознавства Київського університету імені Бориса Грінченка (2015-2017), кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (2017).

**Публікації.** Основні теоретичні положення та результати дисертації опубліковано у 21 праці, з них – 13 статей у провідних наукових фахових виданнях України, 2 статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях, 8 публікацій у збірниках матеріалів конференцій.

**Структура роботи.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, додатків та списку використаних джерел (317 позиції, з них 20 – іноземними мовами). Загальний обсяг роботи становить 282 сторінку, з них 183 сторінки основного тексту. У роботі вміщено 27 таблиць на 34 сторінках та 12 рисунків на 12 сторінках.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

#### *1.1. Мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов як проблема педагогічної теорії і практики*

Методологія педагогічного дослідження, якщо йдеться про формування того чи іншого виду і типу професійної компетентності, розглядається науковцями по-різному, виходячи з поставлених перед дослідником завдань, об'єкта і предмета наукового пошуку. Так І. Ланова, 2011<sup>1</sup>, розглядаючи формування мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей, пропонує покласти в основу методології компетентнісний та особистісно орієнтований підходи; М. Білогорка та Т. Мороз, 2015<sup>2</sup> провідним методологічним підходом до проблеми формування мовної компетентності особистості визначили науково-методичний підхід. На засадах компетентнісного підходу побудоване вивчення проблеми формування мовленнєвої компетентності студентів на заняттях української мови у дослідженні А. Кордонської, де компетентнісний підхід до навчання мови, спрямований на розвиток базових предметних компетенцій мовної особистості студента, передбачає створення внутрішніх мотивів, що визначають готовність його до такої навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої лежать компетентності; формування розуміння суті мовних компетентностей як мети-результату мовної освіти; вироблення суб'єктивного досвіду застосування предметних компетенцій під час мовленнєвих завдань у різних навчальних і життєвих соціально-комунікативних ситуаціях; використання рефлексії, аналізу власної

---

<sup>1</sup> Ланова, І.В., 2013. Формування мовленнєвої компетентності студентів – актуальна проблема вищої школи. *Серія Філологія. Педагогіка: наук. вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ*. Вип.26. с.216-219

<sup>2</sup> Білогорка, М., Мороз Т., 2015. Шляхи формування мовної компетентності особистості: науково-методичний підхід. *Актуальні питання гуманітарних наук: зб.наук.праць*. Вип.11. с.222-228.

навчальної діяльності і її результатів, 2011<sup>3</sup>. Досліджуючи мовленнєву компетентність молодших школярів, Н.Донцова пропонує розглядати їх на ґрунті системного підходу, шляхом реформування загальноосвітньої школи особистісно-орієнтовану, розвивальну, що зумовлене потребами цивілізованого демократичного суспільства в Україні. Оволодіння вміннями комунікативно доцільно вживати мовні засоби у різних сферах і видах мовленнєвої діяльності, що є неможливо без оволодіння мовою як засобом спілкування, пізнання, самоствердження в житті, творчого самовираження. Лінгвістичні відомості, отже розглядаються не самостійним предметом вивчення, а засобом та умовою розвитку мислення, творчих здібностей учнів, формування комунікативної компетенції, виховання на засадах гуманізму і демократизму, 2014<sup>4</sup>. В основу дослідження особливостей формування мовної компетенції студентів економічних ВНЗ Донеччини Л. Островська та І. Беганська поклали компетентнісний та системний підходи, у поєднанні традиційних та інноваційних шляхів забезпечення цього підходу, 2009<sup>5</sup>, О. Кучерук пропонує в процесі аналізу мовленнєвої компетентності учнів використовувати холістичний та психолінгвістичний методологічні підходи, окреслення шляхів формування мовленнєвої компетентності учнів на основі принципів і методів психолінгвістики 2007<sup>6</sup>. Компетентнісний та особистісно-орієнтований підходи склали методологічну основу проблеми формування мовленнєвої компетенції учнів у дослідженні К. Черниш, 2010<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> Кордонська, А.В., *Формування мовленнєвої компетентності студентів на заняттях української мови за професійним спрямуванням* [online]. Доступно: <http://intkonf.org/kordonska-av-formuvannya-movlennevoyi-kompetentsiyi-studentiv-na-zanyattyah-ukrayinskoji-movi-za-profesijnim-spryamuvannyam/>

<sup>4</sup> Донцова, Н.М., *Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів*. [online] Доступно: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/40493/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/40493/)

<sup>5</sup> Островська, Л. *Особливості формування мовної компетенції студентів економічних ВНЗ Донеччини: Донецький вісник Наукового товариства ім. Т.Г.Шевченка*. [online]. Доступно: <http://litmisto.org.ua/?p=19950>

<sup>6</sup> Кучерук, О., 2007. *Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови*. Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: Нау.-теорет. Зб. Випуск №12. Переяслав-Хмельницький. с.37 – 41.

<sup>7</sup> Черниш, К.В. *Формування мовленнєвої компетенції учнів 6-7 класів на уроках української мови при вивченні розділу «морфологія» засобами інноваційних технологій*. [online]. Доступно: [http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_autors\\_chernysh\\_kv/](http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_autors_chernysh_kv/)

На особливу увагу в контексті аналізу джерельної бази дослідження щодо компетентнісний його засад заслуговують дисертаційні дослідження останніх десятиліть, як-от: В. Зінченко “Методика формування мовно-мовленнєвих компетентностей на засадах системного підходу учнів старших класів гімназії”, 2015<sup>8</sup>, при чому авторка скористалася компетентнісно-діяльнісним, особистісно зорієнтованим та системним підходами для розкриття проблеми формування мовно-мовленнєвих компетентностей учнів старших класів гімназії та відмітила, що сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти. Початкової ланки освіти стосуються всі світові тенденції та інновації до яких належить і компетентнісний підхід. Ю. Паскевської “Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки”, 2006<sup>9</sup>, де висвітлено діалогічний підхід до формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів, як метод організації психолого-педагогічного процесу з їх мовленнєвої підготовки. Обґрунтовано психологічні умови ефективності її формування. І. Варнавська у своєму дисертаційному дослідженні “Формування мовленнєвої компетентності учнів 5-7 класів у процесі засвоєння виражальних засобів української мови”, 2005<sup>10</sup>, використала для обґрунтування формування мовленнєвої компетентності учнів лінгвістичний, психологічний та соціальний підходи. Методологічною основою формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів А. Варданян, як засвідчило її дисертаційне дослідження “Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів”, вважає компетентнісний та системний підходи та методичну систему вправ роботи над виражальними засобами

---

<sup>8</sup>Зінченко, В.М., 2015. *Методика формування мовно-мовленнєвих компетентностей на засадах системного підходу учнів старших класів гімназії* : автореф. канд.пед.наук, Київ: Київський університет імені Б.Грінченка.

<sup>9</sup> Паскевська, Ю.А., 2006. *Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки*: автореф.канд..психол.наук. К. с.20.

<sup>10</sup>Варнавська, І.В., 2005. *Формування мовленнєвої компетентності учнів 5-7 класів у процесі засвоєння виражальних засобів української мови*: автореф. канд.пед.наук: Хмельницький: Хмельницький національний університет.с.20

мови на уроках української мови в 5-7 класах та обґрунтовано специфіку її використання. Доведено, що рівень мовленнєвих умінь та навичок підвищиться, якщо навчання мови здійснювати на текстовій основі, систематично використовуючи виражальні засоби, 2017<sup>11</sup>, В. Руденко, досліджуючи професійно-комунікативну компетентність майбутніх філологів, скористалася компетентнісно зорієнтованим підходом, вдосконалення системи методичної підготовки майбутнього вчителя-словесника залежить від ефективності формування в нього професійно-комунікативних компетенцій засобами інтерактивних технологій, 2010<sup>12</sup>. Проблеми міжособистісної взаємодії майбутніх учителів іноземних мов досліджувала у своїй дисертації Т. Пушкар, де авторка розглянула комунікативні технології (нарративні, дискурсивні, соціосеміологічні та інформаційнокомунікаційні) – як коректними й доцільними для впровадження в процес професійної підготовки вчителя-філолога до реалізації міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, 2016<sup>13</sup>. Н. Добіжа досліджує проблеми формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у вчителів іноземних мов у навчально-виховний процес ВНЗ в процесі педагогічної практики довели їх ефективність і дієвість 2016<sup>14</sup>. Загальний огляд дисертаційних досліджень з обраної нами проблеми дає змогу стверджувати, що дисертанти зосереджують увагу переважно на компетентнісних засадах професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, розглядаючи мовленнєву компетентність як один зі складників загальної професійної компетентності.

---

<sup>11</sup> Варданян, А.О. 2017. *Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів*: автореф. канд.пед.наук: Хмельницький: Хмельницький національний університет.

<sup>12</sup> Руденко, В.М., 2010. *Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами інтерактивних технологій*: автореф. канд.пед.наук. Черкаси: Б.в. с.20 с.

<sup>13</sup> Пушкар, Т. М., 2016. *Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій*: дис.канд.пед.наук. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка. с.262.

<sup>14</sup> Добіжа, Н. В., 2016. *Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови в процесі педагогічної практики*, автореф. канд. .пед .наук. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. с.296.

Зауважимо, що як названі вище, так і інші наукові дослідження з проблеми формування мовленнєвої компетентності особистості стосуються *різних освітніх рівнів* (тобто закладів загальної середньої, професійно-технічної чи вищої освіти), що визначає особливості наукових підходів до окреслення змісту та форм професійної підготовки. Так, проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів\дошкільників розглядаються у науковому доробку С. Будака, 200<sup>15</sup>), В. Зінченко<sup>16</sup>, 2015, О. Кучерук, 2007<sup>17</sup>, Л. Морської, 2012<sup>18</sup>, К. Черниш, 2001<sup>19</sup>, та багатьох інших; натомість мовленнєва компетентність студентів закладів вищої освіти (у тому числі майбутніх учителів іноземних мов) стала об'єктом дослідження у працях А. Варданян, 2015<sup>20</sup>, О. Кміть, 2014<sup>21</sup>), О. Мисечко, 2004<sup>22</sup>, Л. Островської, 1995<sup>23</sup>, Ю. Паскевської, 2010<sup>24</sup>, та численних інших учених-педагогів. Відзначимо, що мовленнєва компетентність учнів та студентів професійно-технічних училищ та коледжів взагалі досить рідко досліджується в

<sup>15</sup> Будака С.В., 2008. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками : Моногр. зі спец. практикумом у двох кн. К.: Видав. дім «Слово». с. 228.

<sup>16</sup> Зінченко, В.М., 2015. *Методика формування мовно-мовленнєвих компетентностей на засадах системного підходу учнів старших класів гімназії* : автореф. канд..пед.наук, Київ: Київський університет імені Б.Грінченка.

<sup>17</sup> Кучерук, О., 2007. *Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови*. Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: Нау.-теорет. Зб. Випуск №12. Переяслав-Хмельницький. с.37 – 41

<sup>18</sup> Морська Л.І., 2007. *Дидактичні основи підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності*. [online]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/1868/1/08mlitpd.pdf>

<sup>19</sup> Черниш, К.В. *Формування мовленнєвої компетенції учнів 6-7 класів на уроках української мови при вивченні розділу «морфологія» засобами інноваційних технологій*. [online]. Доступно: [http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_authors\\_chernysh\\_kv/](http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_authors_chernysh_kv/)

<sup>20</sup> Варданян, А.О. 2017. *Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів*: автореф. канд.пед.наук: Хмельницький: Хмельницький національний університет.

<sup>21</sup> Кміть О.В., 2014. *Зміст професійної компетентності вчителя англійської мови дошкільного навчального закладу*. [online]. Доступно: [file:///C:/Users/1/Downloads/VchdpuP\\_2014\\_119\\_26%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/1/Downloads/VchdpuP_2014_119_26%20(1).pdf)

<sup>22</sup> Мисечко О.Є., 2007. Методична складова професійної підготовки викладачів іноземних мов в Україні у 20-х рр. роках ХХ століття. *Вісник Житомирського державного університету* №33. с. 124-127.

<sup>23</sup> Островська, Л. *Особливості формування мовної компетенції студентів економічних ВНЗ Донецчини*: Донецький вісник Наукового товариства ім.Т.ГШевченка. [online]. Доступно: <http://litmisto.org.ua/?p=19950>

<sup>24</sup> Паскевська, Ю.А., 2006. *Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки*: автореф.канд..психол.наук. К. с.20.

сучасній українській педагогічній науці (А. Варданян, 2017<sup>25</sup>; В. Гончарова, 2015<sup>26</sup>; А. Кордонська, 2018<sup>27</sup> та деякі інші публікації).

Означений перелік науковців можна продовжувати, однак уже вибіркового аналізу джерел дає змогу встановити таке:

1. Переважна більшість науковців для окреслення методології формування мовленнєвої компетентності використовують компетентнісний, рідше – особистісно зорієнтований підходи.
2. Найчастіше мовленнєва компетентність розглядається дослідниками в сукупності окремих компетенцій – мовної, лінгвістичної, комунікативної тощо.
3. Діяльнісний підхід до формування мовленнєвої компетентності використовується досить рідко, переважно для окреслення мовленнєвої діяльності студентів\учнів.
4. У педагогічних дослідженнях (переважно дисертаційних) лінгвістичні аспекти мовленнєвої компетентності використовуються в разі звернення науковців до проблеми формування означеної компетентності у майбутніх філологів.

Враховуючи названі вище характеристики джерельної бази нашого дослідження, вважаємо за доцільне окреслити специфіку *методології його здійснення*. Як свідчить аналіз наукових джерел (В. Кислий, 2009<sup>28</sup>; А. Конверський, 2010<sup>29</sup>; А. Новиков, 2006<sup>30</sup>), методологія педагогічного дослідження, як правило, будується як сукупність кількох методологічних підходів, які в комплексі утворюють цілісне методологічне поле

<sup>25</sup> Варданян, А.О. 2017. *Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів*: автореф. канд.пед.наук: Хмельницький: Хмельницький національний університет.

<sup>26</sup> Гончаренко О.А., Коноваленко Т.В., 2013. Методична підготовка майбутнього вчителя англійської мови. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип.77. Житомир. с.71-76.

<sup>27</sup> Кордонська, А.В., *Формування мовленнєвої компетентності студентів на заняттях української мови за професійним спрямуванням* [online]. Доступно: <http://intkonf.org/kordonska-av-formuvannya-movlennevoyi-kompetentsiyi-studentiv-na-zanyattiah-ukrayinskoyi-movi-za-profesijnim-spryamuvannya/>

<sup>28</sup> Кислий, В. М., 2009. *Методологія та організація наукових досліджень*: конспект лекцій. Суми: Вид-во СумДУ. с.113.

<sup>29</sup> Конверський, А. Є., 2010. *Основи методології та організації наукових досліджень*. Навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів. К.: Центр учбової літератури. с.352.

<sup>30</sup> Новиков, А. М., 2006. *Методология образования*. 2-е издание. М.: «Эгвес».с.488.

експериментальної дисертаційної роботи, що вміщує означені підходи, аналіз базових категорій і понять, характеристику використаних методів і методик дослідження. Виходячи з проблеми, об'єкта і предмета нашого дослідження, ми визначили найбільш значущими методологічними підходами до її вивчення:

1. *Компетентнісний*, за яким мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов має розвиватися як складова загальної професійної компетентності вчителя. У свою чергу, за принципом системності мовленнєва компетентність є окремою системою всередині загальної системи компетентності майбутніх фахівців. У царині компетентнісного підходу набувають особливого значення такі поняття, як “компетенції”, “компетентності”, “професійна компетентність”, “комунікативна компетентність” тощо.

2. *Діяльнісний*, оскільки мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов формується, передусім, у їх навчальній та квазіпрофесійній діяльності. У межах вищої освіти є сенс також говорити про *особистісно-діяльнісний підхід*, оскільки формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов відбувається в індивідуальний спосіб – залежно від вихідного рівня означеної компетентності при вступі до університету, та залежно від динаміки мовленнєвих знань, умінь та навичок у процесі професійної підготовки. Основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені в психології роботами Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, де особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності і спілкування. Особистісно-діяльнісний підхід у своєму особистісному компоненті припускає, що в центрі навчання сам навчається (його мотиви, цілі, його неповторний психологічний склад, тобто студент як особистість). Відповідно, мета кожного заняття при реалізації особистісно-

діяльнісного підходу формується з позиції кожного конкретного студента і всієї групи в цілому. Особистісно-діяльностний підхід у навчанні означає, що перш за все в цьому процесі ставиться і вирішується основне завдання освіти – створення умов розвитку гармонійної, морально досконалої, соціально активної через активізацію внутрішніх резервів, професійно компетентної і здатної до саморозвитку особистості. “Особистісний” компонент цього підходу означає, що все навчання будується з урахуванням минулого досвіду студента, його особистісних особливостей у суб'єктно-суб'єктному взаємодії. Навчання “заломлюється” через особистість студента, через його мотиви, ціннісні орієнтації, цілі, інтереси, перспективи тощо; воно приймає їх і розміряється з ними. Особистість перебуває в центрі навчання, освіти. Відповідно вся освіта, центруючи на навчанні, на його особистості, стає антропоцентричним за метою, за змістом і формами організації. У межах діяльнісного підходу важливе значення має аналіз таких понять, як “мовленнєва діяльність”, “педагогічна діяльність”, “навчальна діяльність”.

3. *Соціолінгвістичний*, завдяки якому можна виокремити специфіку іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, місце і роль фахових дисциплін у процесі формування означеної компетентності, окреслити комунікативний контекст іншомовної мовленнєвої компетентності. Завдяки соціолінгвістичному підходові уможлиблюється розкриття таких важливих для нашого дослідження понять як “мовлення”, “іншомовна підготовка”, “рідна мова”, “іноземна мова”, “мовна особистість”, “вторинна мовна особистість” та ін.

Необхідність використання компетентнісного підходу зумовлена предметом дослідницького пошуку. Мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов як вагомий результат професійної підготовки в умовах університету передбачає урахування специфіки реалізації компетентнісного підходу в системі підготовки фахівців загалом, і в формуванні мовленнєвої компетентності – зокрема.



Компетентнісні засади освітнього процесу нині активно розробляються не лише на рівні вищої, але й середньої та навіть початкової освіти. Тому формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов як процес має різнорівневу структуру; мовленнєва компетентність виступає як показником сформованості загальної компетентності майбутнього вчителя, так і показником його здатності сформувати необхідний рівень означеної компетентності у своїх вихованців. Особливістю формування мовленнєвої компетентності вчителів у нашому випадку є те, що йдеться про *інішомовну* мовленнєву компетентність, з одного боку, та про мовленнєву компетентність загалом – *рідномовну*, яка є підґрунтям комунікативної компетентності вчителя у процесі фахової діяльності.

Компетентнісна модель освітнього процесу на всіх його рівнях прийшла на зміну традиційній *знаннєвій* моделі, що передбачає формування комплексу знань, умінь і навичок, які має опанувати майбутній фахівець. Компетентнісний підхід протистоїть застарілим формам професійної підготовки, управління освітнім процесом, системи оцінювання тощо (рис. 1.1).

Засади компетентнісного підходу в сучасній педагогіці покладені теоретичними розробками зарубіжних (Р. Бернс, 1986<sup>31</sup>; Дж. Рейвен, 1999<sup>32</sup>; Д. Хаймс, 1979<sup>33</sup>; В. Хутмахер, 1997<sup>34</sup>, Ж. Делор, 1996<sup>35</sup> та ін.) та О. Локшина, 2007<sup>36</sup>, В. Луговий, 2009<sup>37</sup>, О. Овчарук, 2004<sup>38</sup>, Г. Селевко, 2004<sup>39</sup>, Л. Хоружа, 2007<sup>40</sup> та ін.) педагогів.

<sup>31</sup> Бернс Р., 1986. *Развитие Я-концепции и воспитание*. М.: Прогресс, с. 421.

<sup>32</sup> Равен Дж., 1999. *Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы* (пер. с англ.). М.: Когито-Центр. с.144.

<sup>33</sup> Hymes D., 1979. On Communicative Competence. *The Communicative Approach to Language Teaching*. C.J. Brumfit and K. Johnson (Eds.). London. p. 5–27.

<sup>34</sup> Hutmacher, W., 1996. Key competencies for Europe. Hutmacher Walo. *Report of the Symposium Berne*. Switzerland: Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

<sup>35</sup> Делор Ж., 1996. Образование: сокрытое сокровище. *Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века*. [online]. Доступ: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.

<sup>36</sup> Локшина, О. І., 2007. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн – членів Європейського Союзу. *Педагогіка і психологія: Вісник АПН України*. №1. с.131–142.

<sup>37</sup> Луговий, В. І., 2009. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. № 2. с.13–26.



*Рис. 1.1. Протиставлення компетентнісного підходу традиційним характеристикам організації освітнього процесу*

Важливе значення для аналізу компетентнісних засад формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов мають наукові розробки в галузі соціокультурних засад та методики викладання іноземної мови в закладах середньої і вищої освіти: О. Бирюк (формування соціокультурних компетенцій майбутніх учителів іноземних мов)<sup>41</sup>, О. Бігич (методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні)<sup>42</sup>,

<sup>38</sup> Овчарук О., 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи*, за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С с.112

<sup>39</sup> Селевко, Г., 2004. *Компетентности и их классификация*. Народное образование. Вип. № 4. с.138–143.

<sup>40</sup> Хоружа, Л. Л., 2007. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. Наук. Праць. Серія «Психологія. Педагогіка»* № 7. К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка. с.202.

<sup>41</sup> Бірюк О.В. *Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів засобами англомовних публіцистичних текстів*, [online]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/818/1/40.pdf>

<sup>42</sup> Бігич О.Б., 2012. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови* №2, с.19-30.

О. Волченко. (формування комунікативної компетенції майбутніх учителів<sup>43</sup> іноземних мов)<sup>44</sup>, О. Гончарова (методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови)<sup>45</sup>, Т. Колодько (формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов), О. Кміть (проблеми змісту професійної компетентності вчителів іноземних мов)<sup>46</sup>, Т. Коноваленко, О. Мисечко. (методична складова професійної підготовки вчителів іноземних мов)<sup>47</sup>, Л. Морська (дидактичні основи підготовки вчителя іноземної мови)<sup>48</sup> та ін.

У доповіді Ж. Делора “Освіта. Прихований скарб” викладено основні передумови успішної освіти і професійної підготовки фахівців, які прямо пов’язані з рівнем їх компетентності, а саме:

- навчитися пізнавати;
- уміти реалізувати (виконувати);
- навчитися жити разом (у тому числі спілкуватися між собою);
- навчитися жити (зберігати спосіб життя, який дозволяє якнайдовше жити), 1996<sup>49</sup>.

Європейське тлумачення компетенцій (як складових компетентності) викладене в спеціальному документі – “Ключові компетенції для Європи”, прийнятому в 1996 році Радою Європи і розробленому Г. Халажем (G. Halasz) з метою розвитку європейського соціуму як відкритого і демократичного, збереження мультилінгвізму, мультикультурних засад співіснування, урахування вимог ринку праці, економічної специфіки

<sup>43</sup> Колодько Т.М., 2005. *Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах*: дис. канд. пед.наук. К. с.247.

<sup>44</sup> Волченко О.М., 2006. *Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах*: дис. канд. пед. наук. К., с.261.

<sup>45</sup> Гончаренко О.А., Коноваленко Т.В., 2013. *Методична підготовка майбутнього вчителя англійської мови. Вісник Житомирського державного університету*. Вип.77. Житомир. с.71-76.

<sup>46</sup> Кміть О.В., 2014. *Зміст професійної компетентності вчителя англійської мови дошкільного навчального закладу*. [online]. Доступно: [file:///C:/Users/1/Downloads/VchdpuP\\_2014\\_119\\_26%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/1/Downloads/VchdpuP_2014_119_26%20(1).pdf)

<sup>47</sup> Мисечко О.Є., 2007. *Методична складова професійної підготовки викладачів іноземних мов в Україні у 20-х рр. роках ХХ століття. Вісник Житомирського державного університету* №33. с. 124-127.

<sup>48</sup> Морська Л.І., 2007. *Дидактичні основи підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності*. [online]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/1868/1/08mlitpd.pdf>

<sup>49</sup> Делор Ж, 1996. *Образование: сокровище сокрытое. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века*. [online]. Доступ: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>

європейських країн та ін., 2008<sup>50</sup>. У цьому документі визначено п'ять провідних ключових компетенцій для європейської молоді – політичні й соціальні компетенції; компетенції, пов'язані з співжиттям у багатокультурному соціумі; компетенції усного та письмового мовлення; інформативні компетенції; здатності до навчання впродовж усього життя. Зв'язок означених груп компетенцій та мовленнєвої компетенції особистості майбутнього фахівця представлено нами у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Зв'язок ключових компетенцій, визначених Радою Європи (1996),  
та мовленнєвої компетенції особистості майбутнього фахівця**

<i>Група ключових компетенцій</i>	<i>Сутність компетенцій</i>	<i>Зв'язок з мовленнєвою компетенцією майбутнього фахівця</i>
Політичні й соціальні компетенції	Означена група компетенцій характеризує вміння приймати рішення, брати на себе відповідальність, розв'язувати конфлікти конструктивним шляхом, розвивати демократичні інституції тощо	Політичні й соціальні компетенції передбачають розвинену здатність майбутніх фахівців до коректного й виваженого формулювання думок (у тому числі іноземними мовами), ведення конструктивного діалогу з метою вирішення конфліктів та ін.

<sup>50</sup> Halasz, G., 2008. A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe: Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission. Brussels. [online]. Доступно: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/rewarding-challenge-report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/rewarding-challenge-report_en.pdf)

## Продовження таблиці 1.1

Компетенції, пов'язані з співжиттям у багатокультурному соціумі	Означена група компетенцій розглядає прийняття відмінностей різних людей в одному соціумі (як локальному, так і глобальному), здатність співжиття представників різних культур в одному суспільстві, повага до інших релігій, мов та способу життя	У групі багатокультурних компетенцій важливе значення має іншомовна мовленнєва компетентність майбутніх фахівців, для яких мовний бар'єр не має такого принципового значення, як для тих, хто володіє лише рідною мовою. Крім того, ця група компетенцій передбачає здатність і повагу до носіїв іншомовної культури
Компетенції усного та письмового мовлення	Ця група компетенцій фактично превентизує соціальне виключення людей у суспільстві, оскільки забезпечує необхідний рівень і наповнення соціальних комунікацій	Означена група компетенцій найбільш тісно пов'язана з мовленнєвою компетентністю майбутніх фахівців, які мають володіти належним рівнем усного та письмового мовлення – як рідномовного, так й іншомовного
Інформативні компетенції	Інформативні компетенції визначають здатність особистості до володіння сучасними інформаційними технологіями, а також місце і роль мас-медіа в соціальному середовищі кожної людини	Сучасні інформаційні технології уможливають подальший розвиток мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців, з одного боку, та ставлять вимогу сформованості такої компетентності – з іншого

## Продовження таблиці 1.1

Здатність до навчання упродовж усього життя	Ці компетенції закладають основи неперервної освіти кожної людини на інституційному, позаінституційному та оказіональному рівні залежно від цільових установок, професійної діяльності та особистісно-психологічних характеристик людини	Мовленнєва компетентність особистості розвивається разом з розвитком здатності до неперервної освіти. Кожен досягнутий освітній результат у підготовці майбутніх учителів іноземних мов передбачає і розвиток мовленнєвої компетентності
---	--	--

Компетентнісний підхід до формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов реалізується в системі професійної підготовки на основі кількох базових принципів, серед яких найважливішим вважаємо, насамперед, *принцип освіти для життя*, що реалізується на основі оволодіння майбутніми учителями іноземних мов соціально й професійно значущими знаннями, вміннями і навичками. До такого роду вмінь і навичок належать базові мовленнєві вміння й навички іншомовного (у нашому випадку – англomовного та іспаномовного) мовлення та його розвитку, що забезпечує формування загальної професійної компетентності майбутніх педагогів як основи їх професійної самореалізації та побудови успішної кар'єри в освітній сфері. Зауважимо, що цей принцип відображає *соціокультурний* компонент мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

Крім цього, важливе значення має *принцип самооцінювання*. Цей принцип відображає загалом принципи САМОсті, які супроводжують формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов:

самоосвіти, самореалізації, самоактуалізації. Адекватна самооцінка рівня сформованості власної мовленнєвої компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін дає можливість адекватно планувати подальший її розвиток як у процесі навчання, так і в процесі професійної діяльності. Цей принцип, окрім іншого, відображає *рефлексивний* компонент сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення ними фахових дисциплін. Для забезпечення цілісності й єдності процесу формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов важливе значення має *принцип єдності мотивації та відповідальності*. Означений принцип відображає осмисленість своєї навчальної діяльності та відповідальність за її результат. Мовленнєва компетентність майбутнього вчителя іноземних мов тісно пов'язана з належним рівнем мотивації до розвитку означеної компетентності у студентів, а також з усвідомленням ними значущості своєї мовленнєвої компетентності для майбутньої професійної діяльності як педагогів. Єдність мотивації і відповідальності відображає *мотиваційний і діяльнісний компоненти* мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Академік Н. Ничкало, 2013<sup>51</sup>, виділила кілька принципів формування комунікативної компетентності майбутніх філологів, які цілком доповнюють наведені нами вище принципи формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов:

1. Принцип комунікативності. Завдяки реалізації цього принципу викладач зосереджує увагу на спонтанному мовленні студентів, вільному висловленні власних думок (у тому числі іноземною мовою), вдосконаленні лексичних навичок майбутніх учителів іноземних мов.

2. Принцип зв'язку професійної підготовки з майбутньою професійною діяльністю. Цей принцип спричинює реальне наближення

---

<sup>51</sup> Ничкало, Н.Г., 2013. Дидактичні принципи формування комунікативної компетентності майбутніх філологів у поза навчальній діяльності з використанням мультимедійних технологій. *Педагогічні науки: Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Вип.4. [online]. Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2013\\_4\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_15).

студентів до умов майбутньої професійної діяльності, їх педагогічної практики як учителів іноземних мов.

3. Принцип індивідуалізації навчання, за яким увесь процес професійної підготовки ґрунтується на врахуванні особистісних інтересів студентів, розкритті їх творчого потенціалу.

Формування мовленнєвої компетентності на засадах компетентнісного підходу неможливе без активної мовленнєвої діяльності кожного студента у процесі вивчення фахових дисциплін. Тому другим провідним методологічний підходом ми визначили **діяльнісний**, розроблений у вітчизняній педагогіці, передусім, у площині організації навчальної діяльності учнів середньої школи, а згодом – студентів ВНЗ. Значущість діяльнісного підходу для проблеми нашого дослідження пояснюється ще й тим, що він тісно пов'язується з основними принципами навчання (як основа відбору навчальних дисциплін, у тому числі фахових), та з індивідуально-психологічними особливостями кожного студента (як основа реалізації основних психічних процесів людини в діяльності). На основі діяльнісного підходу, крім того, будуються всі ефективні технології професійної підготовки фахівців, у тому числі й технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Як і компетентнісний, діяльнісний підхід не означає простого засвоєння суми професійних знань, умінь і навичок завдяки активній діяльності самого студента з формування своєї професійної компетентності. Основи діяльнісного підходу розроблялися, передовсім, у психології (Л. Виготський, 2000<sup>52</sup>, П. Гальперін, 1966<sup>53</sup>, О. Леонтьєв, 2005<sup>54</sup>, С. Рубінштейн, 1957<sup>55</sup> та ін.), а також знайшли своє відображення в теорії і практиці розвивального навчання (В. Давидов, 1996<sup>56</sup>, Д. Ельконін, 2001<sup>57</sup>,

<sup>52</sup> Виготский, Л.С., 2000. *Мысль и слово*: зб.наук.праць. М.: Эксмо-Пресс, с.462-512.

<sup>53</sup> Гальперин, П. Я., 1966. *Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в советской психологии*. М.: Издательство Институт практической психологии. с.480.

<sup>54</sup> Леонтьев, А.Н., 2005. *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. М.: Смысл, Академия. с.352.

<sup>55</sup> Рубинштейн, С.Л., 1957. *К вопросу о языке, речи и мышлении*. «Вопросы языкознания» №2. с.42-48.

<sup>56</sup> Давыдов, В. В., 1996. *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР. с.544.



І. Лернер, 1981<sup>58</sup>, В. Оконь, 1987<sup>59</sup>, С. Семенець, 2012<sup>60</sup>, М. Скаткін, 1982<sup>61</sup>, Ю. Фокін, 2008<sup>62</sup> та ін.).

Специфіку діяльнісного підходу, порівняно з традиційним, у формуванні мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін представлено нами у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

**Порівняння підходів у формуванні мовленнєвої компетентності  
майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових  
дисциплін**

<i>Рівень порівняння</i>	<i>Традиційна система професійної підготовки</i>	<i>Діяльнісний підхід у професійній підготовці</i>	<i>Діяльнісні основи формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов</i>
На рівні цілей освітнього процесу	Метою освіти є передача знань, формування вмінь і навичок особистості вчителя. Цілі освіти визначаються викладачами.	Метою професійної підготовки є розвиток індивідуальності педагога, його професійної компетентності. Цілі професійної підготовки визначаються спільно зі студентами.	Мета освітнього процесу зумовлює активну особистісну мовленнєву діяльність майбутнього вчителя іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

<sup>57</sup> Эльконин, Д.Б., 2001. Психическое развитие в детских возрастах. *Избранные труды*: наук.зб. М. Воронеж: НПО «МОДЭК». с.417.

<sup>58</sup> Лернер, И. Я., 1981. *Дидактические основы методов обучения*. М.: Педагогика. с.186.

<sup>59</sup> Окоń, W., 1987. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN. s.384.

<sup>60</sup> Семенець, С.П. 2012. *Концепція розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики: результати досліджень*. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип.66. с.48-51.

<sup>61</sup> Скаткин, М.Н. Дидактика средней школы / М.Н.Скаткин. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

<sup>62</sup> Фокин, Ю. Г., 2008. *Теория и технология обучения: деятельностный подход*: учебное пособие для студентов. 3-е изд. М.: Изд. центр «Академия». с.240.

## Продовження таблиці 1.2

На рівні функцій суб'єктів освітнього процесу	Головною функцією викладача є інформування студентів, студенти мають підпорядковану функцію.	Головною функцією викладача є організаційно-консультативна, студенти виступають повноправними суб'єктами освітнього процесу.	Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов відбувається в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і викладачів, які забезпечують викладання фахових дисциплін.
На рівні організації освітнього процесу	Організація освітнього процесу відбувається переважно за репродуктивними методами розвитку комплексу знань, умінь і навичок.	У процесі професійної підготовки використовуються переважно активні\інтерактивні методи навчання.	Формування мовленнєвої компетентності відбувається у процесі активної навчальної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін.
На рівні оцінки і контролю професійної підготовки	Оцінювання і контроль діяльності студентів відбуваються за чітко визначеними критеріями.	Рівень професійної підготовки студентів контролюється як взаємооцінка, як оцінка динаміки досягнень студента, за допомогою самоконтролю та взаємоконтролю.	Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов відбувається з урахуванням індивідуальної динаміки формування означеної компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін.

Діяльність, як свідчать наукові розвідки О. Леонтьєва, 2005<sup>63</sup>, є формою, способом зв'язку із зовнішнім та внутрішнім світом у вигляді двох взаємодоповнюючих процесів (опредмечення і розпредмечення), що має безпосереднє відношення до мовленнєвої діяльності та мовленнєвої компетентності, як це подано нами на рис. 1.2.



*Рис. 1.2. Провідні діяльнісні процеси та їх зв'язок з мовленнєвою діяльністю майбутніх учителів іноземних мов*

<sup>63</sup> Леонтьев, А.Н., 2005. *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. М.: Смысл, Академия. с.352.

У межах діяльнісного підходу важливого значення набуває мовленнєва діяльність на *діалогових* засадах – і в суто методологічному, і в методичному (як методика навчання фаховим мовним дисциплінам), і дидактичному (як форма навчального процесу) відношенні. Основи діалогового підходу до формування мовленнєвої компетентності стали предметом дослідження у працях Т. Коваль (2011)<sup>64</sup>, О. Пометун, Л. Пироженко (2002)<sup>65</sup>, Н. Кочубей (2010)<sup>66</sup>, Н. Лутай, Т. Бесараб (2013)<sup>67</sup>, Л. Кратасюк (2004)<sup>68</sup> та ін. Специфіка діалогового підходу у формуванні мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов полягає у застосуванні ефективних методик діалогової взаємодії, що впливають на всю структуру означеної компетентності:

- На рівні мотивації – як спосіб заохочення учасників іншомовної мовленнєвої взаємодії до активного діалогу;
- На рівні когнітивному – як можливість поповнення свого словникового запасу та знань про іноземну мову в інтерактивній формі;
- На рівні діяльності – як спосіб апробувати рівень сформованості мовленнєвої компетентності у процесі діалогової діяльності;
- На рівні рефлексії – як можливість адекватно оцінити свій рівень сформованості мовленнєвої компетентності у процесі діалогової взаємодії в процесі професійної підготовки.

Оскільки в темі нашого дослідження йдеться про мовленнєву компетентність, запорукою формування якої є активна мовленнєва діяльність студентів, то третім базовим методологічним підходом ми обрали **соціолінгвістичний**. Соціолінгвістика лише опосередковано пов'язана з

<sup>64</sup> Коваль Т. І., 2011. *Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах*. [online]. Доступно: <http://docplayer.net/69505939-Udk-interaktivni-tehnologiyi-navchannya-inozemnih-mov-koval-t-i-kochubey-n-p.html>

<sup>65</sup> Пометун О., Пироженко Л., 2002. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід. *Методичний посібник*. К, АПН. с. 136.

<sup>66</sup> Кочубей Н., 2010. Характеристика інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. Матвієнко О. В. К.: Вид. центр КНЛУ, Вип. 42. с. 133–139.

<sup>67</sup> Лутай Н.В., Бесараб Т.П., 2013. Метод case study у навчанні іноземної мови. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острог: Національний університет «Острозька академія». Вип. 37. с. 177–179.

<sup>68</sup> Кратасюк Л., 2004. Інтерактивні методи навчання: розвиток комунікативних і мовних умінь. *Дивослово*: наук. записок Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка №10. с. 2 – 3.

педагогічними процесами, що аналізуються в сучасній науці; проте в межах нашого дослідження (особливо якщо взяти до уваги, що об'єктом дослідження є професійна підготовка вчителів іноземних мов) соціолінгвістичний аспект формування мовленнєвої компетентності набуває особливого значення. Соціолінгвістика вивчає соціальну природу мови, її суспільні функції, взаємовплив середовища і мови; тому мовленнєва компетентність як явище соціокультурне і соціально-педагогічне, на нашу думку, є одним з виразників соціолінгвістичної характеристики професійної підготовки вчителів іноземних мов в університеті.

Дослідження сучасних соціолінгвістів (Л. Антошкіна, Г. Красовська, П. Сигеда, О. Сухомлинов, 2007<sup>69</sup>) цілком аргументовано стверджують, що середовище впливає на мовленнєві навички мовців. Якщо ж мовцями виступають майбутні учителі іноземних мов – то вплив середовища може бути сформований за допомогою сучасних педагогічних технологій і сприяти, таким чином, розвитку мовленнєвої компетентності фахівців. При цьому лінгвістика як наука аналізує, передусім, мовні знаки; натомість соціолінгвістику цікавить спосіб послуговування мовою в різних (локальних і глобальних) середовищах.

З соціолінгвістикою пов'язаний особливий вид компетентності – *соціолінгвістична компетентність*. Вона, у свою чергу, тісно пов'язана з мовленнєвою компетентністю, у соціолінгвістиці особливе значення мають мовні контакти і мовна орієнтація; ці ж самі характеристики важливі при формуванні мовленнєвої компетентності. Деякі дослідники (І. Іванова, А. Коршенко, 2016<sup>70</sup>) вважають соціолінгвістичну компетенцію складником

<sup>69</sup> Антошкіна, Л., Красовська Г., Сигеда П. і Сухомлинов О., 2007. *Соціолінгвістика: навчальний посібник*. Бердянськ: БУМБ. с.305.

<sup>70</sup> Іванова, І.І., Коршенко А.Є. *Навчання іноземної мови з використанням новітніх методів викладання як запорука успішності в роботі майбутнього правоохоронця*. [online]. Доступ: <http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/handle/123456789/1324>

мовленнєвої; інші (М. Тадеєва, 2008<sup>71</sup>) – окреслюють їх як рівноправні компоненти загальнопрофесійної компетентності.

Соціолінгвістичні характеристики проблеми нашого дослідження співвідносяться з двома основними поняттями соціолінгвістики – мовною ситуацією та мовною політикою, 2006<sup>72</sup>. При цьому мовна ситуація визначається за двома основними критеріями: кількісними (скільки мов реалізується у певній мовній ситуації; скільки мовців має кожна мова; скільки комунікативних сфер обслуговує кожна мова) та якісними (характер мовних форм; структурно-генетичні відношення між ними; рівень нерівнозначності мов; характеристики панівної мови та ін.). Натомість мовна політика може бути окреслена як сукупність заходів, що уможлиблюють мовний розвиток, а також як компонент національної політики держави. Зауважимо, що якщо йдеться про формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, для нас важливою є, передусім, мовна ситуація, тому що її можна створити в студентській аудиторії на заняттях з фахових дисциплін, а також і позааудиторній діяльності з майбутніми педагогами. На нашу думку, мовна ситуація у такому випадку не може сприйматися однозначно як у соціолінгвістиці, оскільки стосується лише окремої соціальної групи – майбутніх учителів іноземних мов, тобто відображає лише навчальну діяльність студентів; натомість у позанавчальний час майбутні педагоги послуговуються, як правило, українською або ж російською мовами, що насправді відображає мовну ситуацію в тому чи іншому регіоні України.

У контексті соціолінгвістики для нас важливо, що в цій науці аналізується проблема володіння мовою; у межах цього поняття соціолінгвісти з'ясовують проблему вміння говорити тією чи іншою мовою,

---

<sup>71</sup> Тадеєва, М.І., 2008. Проблема білінгвізму і плюрлінгвізму в мовній освіті європейських країн. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі*: зб.наук.пр. Вип.10. с.242-249.

<sup>72</sup> Кочерган, М.П., 2006. *Загальне мовознавство*. Видання 2-ге, виправлене і доповнене. Видавничий центр «Академія». с.288.

здатність до перефразування, вміння розрізняти багатозначність і омонімію, володіти синонімією тощо (Дж. Гамперц), 1984<sup>73</sup>.

З соціолінгвістикою прямо чи опосередковано пов'язані важливі для нашого дослідження поняття – “мовна особистість”, “вторинна мовна особистість”, “рідна мова”, “іноземна мова”, “практичне використання мови”, “іншомовна комунікація”, “міжкультурна комунікація” та ін. Так, *мовна особистість* визначається науковцями залежно від галузі знання, яка окреслює це поняття. Так, у психолінгвістиці (С. Застровська, О. Застровський, 2011<sup>74</sup>) мовна особистість визначається як носій сукупності здатностей і характеристик, що зумовлюють сприйняття текстів та висловлень. Наукова література з лінгводидактики (Словник-довідник української лінгводидактики, 2003<sup>75</sup>; Л. Струганець, 2000)<sup>76</sup> визначає мовну особистість як носія мови, котрий “володіє системою лінгвістичних знань, репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку. Це мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, виявляє природне бажання повернутися в повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків висококультурного спілкування літературною мовою”<sup>77</sup>. Натомість *вторинна мовна особистість* визначає особу, котра долучається до культури іншого народу, мову якого вона вивчає; це поняття охоплює весь комплекс особистісних рис, що передбачають оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що не є рідною для її носія, тобто засвоєння мовної картини світу носіїв іншої мови.

<sup>73</sup> Gumperz, J., 1984. Introduction: language and the communication of social identity. *Language and Social Identity*. Ed: Cambridge University Press, p.17.

<sup>74</sup> Застровська С.О., Застровський О.А., 2011. Загальне поняття мовної особистості. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Вип.6., Ч.1. [online]. Доступно: [http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/1602/3/Zastrovs\\_concept.pdf](http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/1602/3/Zastrovs_concept.pdf)

<sup>75</sup> Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник: за ред. Пентиліук М.І., 2015. К.: Ленвіт. с.320.

<sup>76</sup> Струганець Л.В., 2000. Культура мови. *Словник термінів*. Тернопіль. с. 88

<sup>77</sup> Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник: за ред. Пентиліук М.І., 2015. К.: Ленвіт. с.320

Важливе значення в контексті соціокультурного підходу має визначення рідної та іноземної мови. Ці поняття мають досить виражений міждисциплінарний характер; так, *рідна мова* найчастіше окреслюється як мова, вироблена рідними по крові поколіннями, як мова, яку особа вивчає найперше<sup>78</sup>. Водночас це поняття не може бути окреслене так однозначно; так, діти почасти вивчають одночасно дві рідні мови (у змішаних в етнічному і мовному відношенні сім'ях); у певні періоди розвитку української державності рідна (українська) мова не була такою, що вивчалася першою (найчастіше, особливо в умовах великих міст, такою ставала російська мова)<sup>79</sup>. Натомість *іноземних мов*, які вивчає людина, може бути кілька, або вони можуть бути різними, що пояснюється умовами соціокультурного середовища, професійними вимогами, індивідуально-психологічними характеристиками особистості (мотивацією, спрямованістю, специфікою протікання психічних процесів). Іноземна мова найчастіше визначається як мова, якою спілкуються в інших країнах; проте таке визначення також в умовах сучасного полікультурного світу не може претендувати на вичерпність, оскільки нині українську мову можна почути в мовному середовищі багатьох країн світу (насамперед, з причини трудової міграції), але це не означає, що вона є для цих країн рідною, а для України – іноземною.

Таким чином, можемо констатувати, що методологічну основу проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін складають **три базові підходи** – компетентнісний (оскільки мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов має розвиватися як складова загальної професійної компетентності вчителя), діяльнісний (мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов формується, передусім, у їх навчальній та

<sup>78</sup> Антошкіна, Л., Красовська Г., Сигеда П. і Сухомлинов О., 2007. *Соціолінгвістика: навчальний посібник*. Бердянськ: БУМБ. с.360.

<sup>79</sup> Щерба Л.В., 1974. *Мовна система і мовленнєва діяльність*. М. с. 384.



квазіпрофесійній діяльності) та соціолінгвістичний (оскільки він дає змогу виокремити специфіку іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов та місце і роль фахових дисциплін у процесі формування означеної компетентності). Сукупність означених наукових підходів дозволяє виробити оптимальну сукупність методів і методик дослідження, а також спроектувати низку педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов та розробити технологію її формування з метою проведення ефективної експериментальної роботи.

## ***1.2. Категоріально-понятійний аналіз проблеми дослідження***

Оскільки будь-яке наукове дослідження є, по суті, особливою формою наукового пізнання світу, то воно має завершуватися формуванням нового чи оновленого знання про об'єкт і предмет досліджуваного явища. Формування наукового понятійного апарату педагогічного дослідження традиційно відносять до першого етапу його здійснення. При тому науковий категоріальний апарат вміщує, крім власне формування переліку базових понять дослідження, ще й окреслення актуальності, об'єкта, предмета, мети і завдань дослідження, а також його гіпотез.

Зрозуміло, що сукупність базових понять наукового дослідження в педагогіці визначається наявними в темі ключовими словами. Водночас, враховуючи, що один і той самий об'єкт може бути вивчений різними науковцями з різних точок зору, навіть близькі за проблематикою наукові теми можуть суттєво різнитися. Це й пояснює індивідуально-дослідницький підхід до формування переліку базових понять науково-педагогічного дослідження.

Виходячи з проблеми нашого дослідження, ми визначили *перелік базових понять*, які потребуватимуть визначення або обґрунтування в

контексті проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін:

1. Категорія *компетентності* як визначальна для окреслення результату професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університеті.

2. Категорії “*комунікація*” та “*мовлення*” як коренева для визначення мовленнєвої компетентності.

3. Поняття “*мовленнєвої компетентності*” як ключове поняття теми нашого дослідження.

4. Поняття “*фахові дисципліни*” як вихідне для визначення змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

5. Поняття “*мовець*”, “*мовленнєва діяльність*”, “*мовні комунікації*” як супровідні для основних понять нашого дослідження.

6. Поняття “*формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов*” як результуюче для всього понятійного аналізу нашої роботи.

**Компетентність** як базове поняття нашого дослідження належить до базових педагогічних понять останніх десятиліть. Така увага до цього поняття визначається провідними європейськими документами про освіту, в яких знаннява парадигма професійної підготовки фахівців поступово трансформувалася в компетентнісну, згідно з якою результатом означеної підготовки має бути не просто сукупність професійних знань, умінь і навичок, а стан, здатність, комплекс особистісних характеристик фахівця, які уможливають ефективне виконання професійних функцій на достатньому рівні. Рішення всесвітніх конференцій та симпозіумів, а також освітні документи Ради Європи, прийняті на різних конференціях і зібраннях (Всесвітня декларація про освіту для всіх “Назустріч базовим освітнім потребам”<sup>80</sup>, прийнята у 1990 році в Таїланді на Всесвітній

---

<sup>80</sup> World Declaration on Education for All «Meeting Basic Learning Needs».

конференції з освіти, 1990<sup>81</sup>; доповідь Жака Делора “Освіта. Прихований скарб”, виголошена у 1996 році, 1996<sup>82</sup>; “Оновлена стратегічна рамка для європейського співробітництва в освіті та навчанні”, 2008<sup>83</sup>; доповідь Вало Хутмахера “Ключові компетенції в Європі”, виголошена на засіданні Ради Європи у 1996 році, 1996, 1997<sup>84</sup>; Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання упродовж життя, затверджена як Рекомендація Європарламенту і Ради Європи у 2006 році, 2006<sup>85</sup>; експертна оцінка ключових компетентностей, здійснена Європейською комісією спільно з мережею EURYDICE у 2002 році, 2002<sup>86</sup> та ін.), зосереджують увагу на кількох основних положеннях, які ми інтерпретували за фундаментальним дослідженням О. Ярової, 2015<sup>87</sup>:

– Одним з основних викликів для національних освітніх систем є створення рівних можливостей для набуття ключових компетентностей усіма громадянами, залежно від результатів їх навчання, які згодом визначатимуть якість професійного та особистого життя.

– Поняття компетентності передбачає водночас набір інструментів для вимірювання його рівня розвитку у всіх країнах, що підписали відповідні європейські документи.

– Ключові компетентності є предмето-незалежними та утворюють основу для навчання у будь-якому віці (у франкомовних країнах); як шанс для навчання упродовж життя (у Франції); як підґрунтя для формування

<sup>81</sup> Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s. Background Document. *World Conference on Education for All.*, 1990. Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990. N. Y.: UNICEF House. p.164.

<sup>82</sup> *Learning: The Treasure Within, the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century, chaired by Jacques Delors.*, 1996. UNESCO. p.266.

<sup>83</sup> An updated strategic framework for European cooperation in education and training. [online]. Доступно: <https://docviewer.yandex.ua/view/>

<sup>84</sup> Hutmacher, W., 1996. Key competencies for Europe. Hutmacher Walo. *Report of the Symposium Berne*. Switzerland: Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997

<sup>85</sup> EU (European Union)., 2006. Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. P. I. 394/10 – I. 394/18

<sup>86</sup> EURYDICE, 2002. Network on Education Systems and Policies in Europe. Key Competencies. *A Developing Concept in General Compulsory Education*. Brussels: European Eurydice Unit. p.182.

<sup>87</sup> Ярова, О.Б., 2015. Концепт «ключові компетентності» в освітніх документах початкової школи країн Європейського Союзу. Молодий вчений: наук.журнал. №2 (17). с.155-159.

професійної компетентності (у Данії); як основа планування і розвитку кар'єри (у Словенії).

– У кількох країнах Європейського Союзу замість поняття “ключові компетентності” вживається поняття “динамічні здібності” (наприклад, в Австрії); або ж поняття загальних і предметно-базованих компетентностей (в Естонії); чи поняття “цілей розвитку” (в Угорщині).

– Компетентнісна модель освіти стала базовою фактично для всіх країн ЄС, незважаючи на певні відмінності в її трактуванні.

Результатом поступового руху європейських освітніх структур до компетентнісної моделі професійної підготовки фахівців стало прийняття *Болонської декларації (1999)*, за якою: введено двоциклове навчання (бакалаврат і магістратура); запроваджено систему кредитів (ECTS); контроль якості освіти мають здійснювати незалежні агентства; взаємне збагачення європейським досвідом відбувається за допомогою широкої академічної мобільності студентів; взаємне визнання кваліфікацій відбувається у всіх країнах, що підписали Болонську конвенцію; до європейської системи професійної підготовки фахівців мають залучатися студенти з усіх країн світу.

Як відомо, Україна приєдналася до Болонського процесу у 2005 році; з того часу почалося активне практичне втілення компетентнісних засад підготовки фахівців у ВНЗ. Перелік ключових компетенцій у європейських документах про освіту включає, найчастіше, вісім ключових компетенцій, і ми вважаємо, що вони мають безпосереднє відношення до формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців, у тому числі вчителів іноземних мов. Таке співвідношення ми відобразили в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

**Співвідношення ключових європейських компетенцій і  
мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов (на рівні  
змісту і базових характеристик)**

<i>Ключова компетентність</i>	<i>Зміст і основні характеристики</i>	<i>Співвідношення з процесом формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов</i>
Ціннісно-сміслова компетентність	Ця компетентність відображає світогляд майбутнього фахівця, рівень усвідомленості своєї ролі й призначення в навколишньому світі, здатність визначати цілі й поведінкові установки	Ціннісно-сміслова компетентність майбутнього вчителя іноземних мов передбачає (в контексті проблеми нашого дослідження) здатність усвідомлювати цінність мови і мовлення; спроможність визначати роль і місце вчителя іноземних мов у комплексі фахівців педагогічної професії та ін.
Загальнокультурна компетентність	Передбачає знання національної й загальнолюдської культури, культурологічних основ суспільних явищ, традицій, володіння ефективними способами організації часу тощо. Цей вид компетентності обумовлює також засвоєння студентами наукової картини світу	Загальнокультурна компетентність тісно пов'язана з мовленнєвою, оскільки мова виступає однією з культурних універсалій, засвоєння якої уможливорює пізнання інших культур. Крім того, індивідуальна наукова картина світу кожного майбутнього вчителя іноземних мов залежить від того, наскільки він мовленнєво підготовлений до її вдосконалення й розвитку

## Продовження таблиці 1.3

Навчально-пізнавальна компетентність	Відображає сукупність компетентностей самостійної пізнавальної діяльності студента, а також його здатності будувати цілі, визначати завдання, планувати свою діяльність, аналізувати й рефлексувати	Усі перераховані здатності відображають структуру мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя іноземних мов: мотивацію до її формування, здатність засвоїти мовленнєві знання, розвинути мовленнєві навички, а також аналізувати успішність сформованості мовленнєвої компетентності у себе й інших студентів та рефлексувати з цього приводу
Інформаційна (інформатична) компетентність	Відображає здатність студентів до самостійного пошуку навчальної та наукової інформації за допомогою всіх доступних інформаційних ресурсів	Мовленнєва компетентність майбутнього вчителя іноземних мов (як рідномовна, так і іншомовна) уможливорює доступ до необхідного інформаційного ресурсу та здатність його використовувати в професійних цілях

## Продовження таблиці 1.3

Комунікативна компетентність	Ця компетентність включає знання рідної та іноземних мов, способів взаємодії з використанням усіх засвоєних мов, уміння вирішувати конфлікти в комунікативній взаємодії та ін.	Ця компетентність чи не найтісніше пов'язана з мовленнєвою компетентністю, оскільки саме знання якомога більшої кількості мов зумовлює реалізацію всіх викладених у змісті комунікативної компетентності характеристик
Соціально-трудова компетентність	Передбачає виконання суспільних ролей у трудовій та громадянській діяльності	Соціально-трудова компетентність передбачає формування навичок соціальної активності та функціональної грамотності, що безпосередньо пов'язано з розвиненою мовленнєвою компетентністю
Компетентність особистісного самовдосконалення	Ця компетентність визначає способи фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, саморегуляції, самопідтримки та самоаналізу	Необхідність саморозвитку викликає потребу в розвитку мовленнєвої компетентності як мовного підґрунтя самопроцесів, включно з внутрішнім мовленням як способу самокомунікації

Оскільки темою нашого дослідження передбачено вивчення проблеми розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов,

набуває особливого значення категоріальний аналіз поняття **комунікації** як узагальнюючого й міждисциплінарного, яким ми користуємося в процесі педагогічного експерименту та в процесі щоденної викладацької діяльності з формування мовленнєвої компетентності студентів.

Комунікація є поняттям загальнофілософським (Д. Бьолер, 2009<sup>88</sup>; Ю. Габермас, 1986<sup>89</sup>; Е. Ліч, 2001<sup>90</sup>; Г. Гронке, 2006<sup>91</sup>; А. Назарчук, 2006<sup>92</sup> та ін.), психологічним (І. Амінов, 2006<sup>93</sup>; Є. Ільїн, 2010<sup>94</sup>; Л. Кайдалова, Л. Пляка, 2011<sup>95</sup>; Г. Шеламова, 2004<sup>96</sup>; М. Кіпніс, 2004<sup>97</sup> та ін.), педагогічним (Н. Волкова, 2002<sup>98</sup>; С. Мусатов, 2005<sup>99</sup>; І. Риданова, 1989<sup>100</sup>; О. Черних, 2004<sup>101</sup> та ін.) і займає провідне місце в категоріально-понятійному апараті багатьох гуманітарних наук. як філософська категорія, комунікація стала категоріальною основою для розвитку комунікативної філософії, представники якої (К. Апель, 2009<sup>102</sup>; Д. Бьолер, 2009<sup>52</sup>; Л. Ситниченко, 1996<sup>103</sup>; А. Єрмоленко, 1999<sup>104</sup>; Г. Почепцов, 2001<sup>105</sup> та ін.) обґрунтовують думку про перехід від філософії свідомості до філософії комунікації. Комунікативна філософія тим більш важлива для методології нашого

<sup>88</sup> Böhler, D., 2009. *Zukunftsverantwortung in globalen Perspektive*. Zur Aktualität von Hans Jonas und der Diskursethik. Bad Homburg.

<sup>89</sup> Habermas, J., 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main., Bd. 1.

<sup>90</sup> Лич, Э., 2001. *Культура и коммуникация: Логика взаимосвязи символов. К использованию структурного анализа в социальной антропологии*. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН., с.142.

<sup>91</sup> Гронке, Г., 2006. *Сократичний діалог. Дискурсивна етика як суспільна етика відповідальності і її діалогічна практика* / Пер. з нім. // Цінності громадян. сусп-ва і морал. вибір: укр. досвід. К.

<sup>92</sup> Назарчук, А.В., 2009. *Теория коммуникации в современной философии*. М.: Прогресс-Традиция., с.320.

<sup>93</sup> Аминов, И. И., 2006. *Психология делового общения*. М.: Издательство: Омега-Л., с.304.

<sup>94</sup> Ильин Е.П., 2010. *Психология общения и межличностных отношений*. СПб.: Питер., с.576.

<sup>95</sup> Кайдалова, Л.Г., Пляка Л.В., 2011. *Психология спілкування*. Навч. посібник. Х., НФаУ., с.132.

<sup>96</sup> Шеламова, Г.М., 2004. *Деловая культура и психология общения*. М.: Академия., с.160.

<sup>97</sup> Кипнис, М., 2004. *Тренинг коммуникации*. М.: Ось-89.

<sup>98</sup> Волков,а Н. П., 2002. *Педагогічні комунікації*: [підручник для студ. вищ. навч. закл.]. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ.

<sup>99</sup> Мусатов, С. О., 2005. *Педагогічна комунікація: психологічні витоки та особливості*. Особисті освітні потреби в системі післядипломної педагогічної освіти: науково-методичний збірник / за ред. М. М. Заброцького. Житомир-Київ : ЖОППО., с.196.

<sup>100</sup> Риданова, И. И., 1989. *Основы педагогики общения*. Мн. с.279.

<sup>101</sup> Черних, О. В., 2004. *Освіта як комунікативний процес*. К.: ТОВ Поліграфконсалтинг. с.40.

<sup>102</sup> Апель, К.О., 2009. *Дискурс і відповідальність: проблема переходу до постконвенціональної моралі* / Пер. з нім. К. с.430.

<sup>103</sup> Ситниченко, Л. А., 1996. *Першоджерела комунікативної філософії*. К. с.68-83.

<sup>104</sup> Єрмоленко, А. М., 1999. *Комунікативна практична філософія: підруч.* К.: Либідь. с.488.

<sup>105</sup> Почепцов, Г.Г., 2001. *Теория коммуникации*. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер. с.656.



дослідження, що його об'єктом виступає професійна компетентність вчителя іноземних мов, який у процесі вивчення фахових дисциплін має засвоїти основи комунікації іноземними мовами, усвідомити значення дискурсу на засадах необмеженості комунікації, тобто відкритості для кожного з суб'єктів комунікації (у нашому випадку, передовсім, вчителів іноземної мови і учнів, викладачів ВНЗ та студентів).

Загалом гуманітарні науки тлумачать комунікацію як передачу повідомлення, обмін інформацією, як спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів. До основних *видів комунікації* зараховуються найчастіше формально-рольове (регламентоване соціальними ролями суб'єктів спілкування), ділове (метою якого є обмін інформацією ділового характеру, потрібною для певного виду діяльності), інтимно-особистісне (яке дозволяє розкрити глибинні структури особистості кожного з суб'єктів комунікативного процесу) спілкування; іноді долучають до цього списку також світське спілкування (в межах якого передається інформація, яку належить висловлювати в кожній окремій ситуації відповідно до загальноприйнятих чи прийнятих в певній групі норм і правил) та контакт масок (формальне спілкування з виконанням певних ролей\масок – ввічливості, чемності, байдужості тощо)<sup>106</sup>.

Для нашого дослідження важливе значення має поняття *комунікаційних бар'єрів*, оскільки вони виникають у майбутніх учителів іноземних мов і внаслідок різного рівня володіння іноземною мовою, і внаслідок недостатнього рівня володіння методикою навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти. Найбільш поширеними в середовищі студентів – майбутніх учителів іноземних мов – є такі види комунікаційних бар'єрів (з практики навчання іноземних мов у процесі реалізації завдань дослідження автором роботи), як:

---

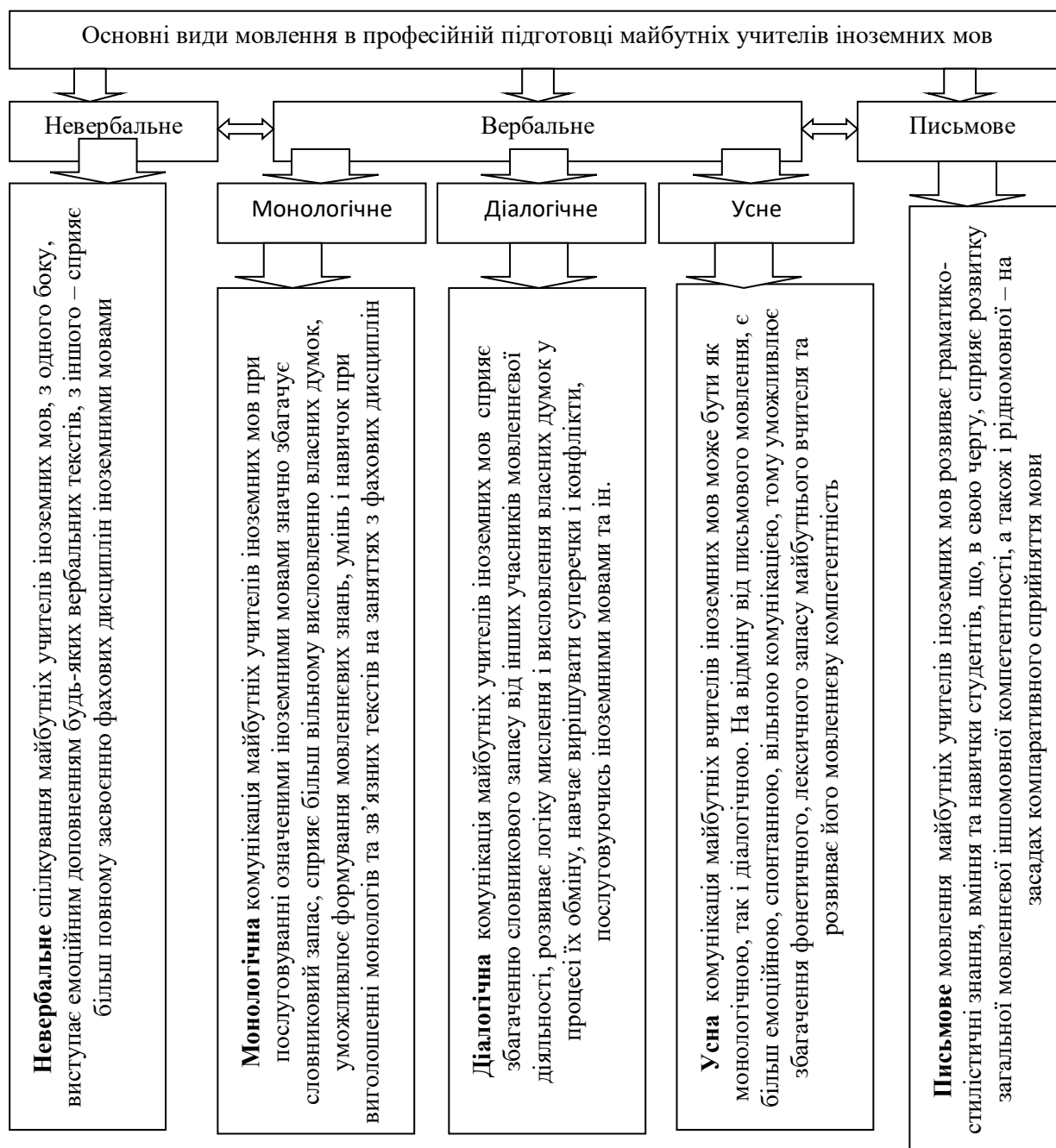
<sup>106</sup> Бобало, О. Ю., 2015. *Комунікативні стратегії*: навч. посіб. М-во освіти і науки України, Нац. ун-т "Львів. політехніка". Львів: Вид-во Львів. політехніки. с.111-112.

- бар'єри взаєморозуміння, які виникають внаслідок похибок у процесі передачі інформації іноземними мовами;
- семантичні бар'єри, що виникають у зв'язку з тим, що студенти вкладають різний сенс в одні й ті само поняття іноземними мовами;
- соціокультурні бар'єри спілкування, коли студенти мають різноманітні погляди стосовно тієї чи іншої обговорюваної теми і не можуть дійти консенсусу в процесі діалогу іноземною мовою;
- логічні бар'єри, що виникають у зв'язку з різним рівнем володіння іноземною мовою, коли логіка одного мовця не є зрозумілою чи недостатньо доступна для іншого.

Компетентнісні засади мовленнєвої діяльності потребують окреслення самого поняття **мовлення** у педагогічному контексті. Зрозуміло, що мовлення як наукова категорія має всеохоплюючий характер, тому може розглядатися як філософське, соціологічне, історичне, медико-психологічне, педагогічне поняття. Найближчим до педагогічного змісту мовлення є його психологічна інтерпретація, за якою мовлення вважається процесом використання мови в спілкуванні (в дії), 2012<sup>107</sup>. Як реалізована система знаків, мовлення тісно пов'язане з мовою; воно виконує кілька базових функцій: сигналізуючу, узагальнюючу, комунікативну, експресивну. Мовлення може бути внутрішнім (яке не може бути засобом спілкування) і зовнішнім (доступним для сприйняття іншими людьми). Зовнішнє спілкування, у свою чергу, поділяється на вербальне (усне, діалогічне, монологічне тощо), невербальне та письмове. Для майбутніх учителів іноземних мов значущими є всі названі види мовлення, як це подано на рис. 1.3.

Враховуючи майбутній фах означеної вище групи майбутніх фахівців, можемо констатувати, що в такій ситуації йдеться не просто про мовлення загалом (як, наприклад, у майбутніх учителів української мови, які використовують її і в педагогічній, і в щоденній соціально-побутовій

<sup>107</sup> Сергєєнкова, О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В., 2012. *Загальна психологія*: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури. с.296.



*Рис. 1.3 Різновиди мовлення майбутніх учителів іноземних мов, що формуються у процесі професійної підготовки при вивченні фахових дисциплін*

комунікації), а про професійне мовлення, яке вчені (Ф. Бацевич, 2004<sup>108</sup>; Л. Мацько, 2007<sup>109</sup>; О. Семенов, 2012<sup>110</sup>; Л. Симоненко, 2001<sup>111</sup> та ін.)

<sup>108</sup> Бацевич, Ф. С., 2004. *Основи комунікативної лінгвістики: підручник*. К.: Академія. с.344.

<sup>109</sup> Мацько, Л. І., 2007. *Культура української фахової мови: навч. посіб.* К.: ВЦ «Академія». с.360.

<sup>110</sup> Семенов, О. М., 2012. *Культура наукової української мови : навч. посіб.* К.: ВЦ «Академія». с.216.

розглядають як особливий вид мовлення. Професійне мовлення так само може бути усним чи письмовим, монологічним чи діалогічним; проте в сфері професійного мовлення важливе значення мають такі поняття, як “мовленнєвий етикет”, “службова розмова”, “навчальний текст” та інші, які визначають знакове наповнення мовленнєвої діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Велике значення для розвитку мовленнєвої компетентності як компонента загальної професійної компетентності означених фахівців мають такі характеристики професійного мовлення:

1. Ясність і однозначність у формулюванні думок іноземними мовами.
2. Логічність і смислова точність побудованого іноземною мовою висловлення студента.
3. Відповідність використаних мовних засобів конкретним обставинам мовлення (дидактичним, комунікативним, індивідуально-психологічним).
4. Достатність іншомовної лексики, багатий словниковий запас.
5. Здатність до оцінки ситуації, порівняння, зіставлення у побудові висловлень іноземною мовою.
6. Відповідність інтонації, залучення невербальних засобів для спілкування іноземною мовою.

**Мовленнєва діяльність** як похідне поняття від “мовлення” визначається (за О. Леонтьєвим) як цілеспрямований процес створення та сприйняття висловлювань, забезпечених мовними засобами у процесі комунікативної взаємодії, 1974<sup>112</sup>. Вона визначає діяльнісний аспект мовлення і передбачає кілька основних видів діяльності – *продукцію, рецепцію, інтеракцію та медіацію*. Названі види мовленнєвої діяльності забезпечують як продуктивну (говоріння, письмо), так і рецептивну

<sup>111</sup> Симоненко, Л. О., 2001. Українська наукова термінологія: стан та перспективи розвитку. *Українська термінологія і сучасність* : зб. наук. Праць. Вип. IV. К.: КНЕУ с.3–8.

<sup>112</sup> Леонтьев А. А., 1974. Речевая деятельность. *Основы теории речевой деятельности*. М.: Наука. с.21–28.

(аудіювання, читання) складові мовленнєвої діяльності. За дослідженнями І. Зимньої, 2001,<sup>113</sup> мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша, має в своїй структурі кілька складників – спонукальний (мотивація), орієнтаційний (дослідження), виконавчий (реалізація).

Мовленнєва діяльність як інтеракція забезпечує зв'язки і впливи учасників комунікативного процесу, кожен з яких реалізує свій варіант мовленнєвої діяльності. У випадку іншомовної мовленнєвої діяльності інтеракція (її реалізація, специфіка, зміст) залежить від рівня володіння іноземною мовою учасників комунікативної взаємодії, від предмета комунікації, обставин її здійснення та ін. Медіаційний характер мовленнєвої діяльності найчастіше виявляється в ефективності вирішення суперечок, конфліктів, обміну думками в процесі іншомовної комунікації.

Поєднання двох обґрунтованих вище понять – “компетентність” і “мовлення” визначає ключове поняття теми нашого дослідження – **“мовленнєва компетентність”**. Як цілком аргументовано зазначає М. Орап, перетворення мовної системи особистості в індивідуальний спосіб формулювання думок в результаті перетворюється на мовленнєву компетентність, 2010<sup>114</sup>. Крім того, мовленнєва компетентність певним чином співвідноситься з суміжними поняттями – мовною компетентністю, мовленнєвою діяльністю, мовленнєвою організацією тощо, як це представлено на рис. 1.4.

Науковці по-різному тлумачать поняття мовленнєвої компетентності, залежно від галузі знань, яка використовує означене поняття. Так М. Пентилюк визначає мовленнєву компетентність як діяльність,

<sup>113</sup> Зимняя, И. А., 2001. *Лингвopsиxология речевой деятельности*. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК». с.432.

<sup>114</sup> Орап, М.О. *Мовленнєва компетентність і мовленнєва діяльність сучасної молоді*. Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. [online]. Доступно: // <http://social-science.com.ua/article/183>

спрямовану на розуміння чи створення тексту в процесі мовленнєвої діяльності, 2003<sup>115</sup>.



*Рис. 1.4 Взаємозв'язок базових понять, суміжних з поняттям мовленнєвої компетентності*

У визначенні А. Богуш обґрунтовано, що мовленнєва компетентність – це здатність особистості доречно практично використовувати мову в конкретних ситуаціях, 1999<sup>116</sup>. О. Горошкіна, А. Нікітіна, Л. Попова, Л. Порохня, О. Рудіна тлумачать мовленнєву компетентність як практику оволодіння рідною мовою, її словниковим запасом, граматиною, а також дотримання всіх норм користування мовою, 2007<sup>117</sup>. О. Гончарук визначає

<sup>115</sup> Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник: за ред. Пентилюк М.І., 2015. К.: Ленвіт. с.320.

<sup>116</sup> Богуш, А.М., 1999. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання*. № 6. с.3-5

<sup>117</sup> Горошкіна, О.М., Нікітіна А.В., Попова Л.О., Порохня Л.В., Рудіна О.М., 2007. *Культура мовлення вчителя-словесника*. Луганськ: СПД Резніков. с.112.

мовленнєву компетентність педагога як уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування, 2012<sup>118</sup>. Г. Онуфрієнко ототожнює мовну і мовленнєву компетентність і виводить кілька умов її розвитку: шанування рідної мови; читання наукової, офіційно-ділової, юридичної, художньої, публіцистичної літератури рідною мовою; відстеження змін у нормах літературної мови; усвідомлення специфічності національних мов; критичне ставлення до написаного і вимовленого; здатність до самокорекції своєї мовленнєвої діяльності, 2009<sup>119</sup>. Як бачимо, іншомовної комунікації й мовленнєвої компетентності іноземною мовою стосується лише одна із зазначених дослідницею позицій. Приблизно такої точки зору стосовно близькості понять мовної й мовленнєвої компетентності дотримується й А. Залізник, 2013<sup>120</sup>. На її думку, мовленнєва компетентність включає професійні знання рідної мови, вільне володіння українською мовою, чуття мови. Як бачимо, у дослідженні також ідеться про рідномовну мовленнєву компетентність.

На підставі проведеного вище аналізу різноманітних визначень поняття мовленнєвої компетентності фахівця можемо констатувати таке:

- Переважна більшість дослідників ототожнюють мовленнєву компетентність з умінням або здатністю користуватися мовою в ситуаціях спілкування.
- У визначеннях мовленнєвої компетентності присутнє знання лексики, граматики, достатній словниковий запас тощо.
- Найчастіше мовленнєва компетентність стосується сфери рідної мови, особливо якщо йдеться про учнів, рідше – іноземної мови, і лише

<sup>118</sup> Гончарук, О., 2012. Мовленнєва компетентність – невід’ємна складова формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб.праць* №5., Ч.2, с.156-161

<sup>119</sup> Онуфрієнко, Г., 2009. *Науковий стиль української мови: навч. посіб. з алгоритмічними приписами*. 2-ге вид. перероб. та доп. К.: Центр учбової літератури. с.392.

<sup>120</sup> Залізник, А., 2013. *Мовленнєва компетентність як складова процесу професійної підготовки майбутнього вихователя*. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб.наук.праць, №8, Ч.2, с.164-170

зрідка – майбутніх фахівців філологічного чи педагогічного профілю у випадку іншомовної мовленнєвої компетентності.

– У значній кількості проаналізованих джерел мовна і мовленнєва компетентність якщо не ототожнюються, то принаймні співпадають за багатьма ознаками.

– Ознайомлення з науковими працями дослідників мовленнєвої компетентності дає змогу стверджувати, що, попри дослідженість означеного предмета, майбутні вчителі іноземних мов фактично не виступають в ролі об'єкта вивчення, якщо йдеться про формування мовленнєвої компетентності.

Тому, виходячи з проаналізованих нами наукових праць, можемо сформулювати результуюче **визначення мовленнєвої компетентності** (у контексті її формування у майбутніх учителів іноземної мови) як сукупності знань іноземної мови, мовленнєвих умінь та навичок використання іноземної мови, в поєднанні зі стійкою мотивацією до оволодіння іноземною мовою у процесі вивчення фахових мовних дисциплін.

Розпочинаючи понятійний аналіз проблеми нашого дослідження, ми виокремили ще одне базове поняття, яке потребує уточнення у зв'язку зі специфікою об'єкта і предмета наукового пошуку – **“фахові дисципліни”**. Це поняття конкретизує зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов і дає змогу сконцентрувати увагу на тих навчальних дисциплінах, вивчення яких найбільш наближене до іншомовної мовленнєвої компетентності.

Група навчальних дисциплін, які означаються як фахові, належать до нормативної частини навчальних планів підготовки бакалаврів та магістрів за напрямом “Середня освіта” спеціальності “вчитель іноземної мови”. У процесі дослідження нами було з'ясовано *перелік фахових дисциплін у ВНЗ, що стали учасниками експерименту*, а саме:



– Сучасна лінгвістика, що вміщує у переважній більшості ВНЗ дві навчальні дисципліни – “Вступ до мовознавства” та “Вступ до романістики”.

– Інформаційні технології в іноземних мовах, які передбачають вивчення студентами таких дисциплін: “Сучасні інформаційні технології в іноземних мовах” та “Основи прикладної лінгвістики”.

– Практика усного та писемного мовлення.

– Практичний курс перекладу.

– Критичне й аналітичне читання.

– Практична фонетика.

– Практична граматика.

– Теоретичний курс англійської (французької, іспанської, німецької) мови, що вміщує засвоєння студентами таких навчальних дисциплін, як “Країнознавство”, “Теоретична фонетика”, “Лексикологія”, “Історія мови”, “Стилістика”, “Теоретична граматика” та деякі інші предмети.

– Світова література.

Навчальними планами передбачається низка виробничих практик – як безвідривних, так і з відривом від основного процесу навчання, загальним обсягом близько 540 навчальних годин, тобто близько 18 кредитів ECTS.

Підкреслимо, що наведений вище перелік фахових дисциплін регламентується навчальними планами закладів вищої освіти і тому певною мірою може не співпадати. Крім того, психолого-педагогічні дисципліни нами не віднесено до фахових, враховуючи специфіку постановки завдань експерименту та авторську участь у викладанні фахових дисциплін мовного (іншомовного) циклу. Наголосимо, що це питання залишається на сьогодні дискусійним, оскільки у навчальних планах закладів вищої освіти, що стали учасниками експерименту, фахові дисципліни не виділено в окрему групу навчальних дисциплін; всі вони, як правило, знаходяться в розділі “Цикл

професійної підготовки”. При цьому мовні фахові дисципліни знаходяться як у групі нормативних дисциплін, так і дисциплін вибору університету, та вільного вибору студента. *Тому з метою підкреслення авторської частини експериментальної роботи ми обрали для окреслення поняття “фахові дисципліни” мовні фахові дисципліни, що викладаються у закладах вищої освіти – учасниках експерименту.*

Серед наведених вище фахових навчальних дисциплін домінуюча роль належить, як правило, курсу “Практика усного та писемного мовлення” (від 1200 до 1600 годин у різних ВНЗ), “Теоретичний курс англійської (французької, іспанської, німецької) мови” (від 480 до 630 годин у різних ВНЗ), “Методика навчання іноземної мови” (від 270 до 560 годин залежно від ВНЗ), та “Світова література” (від 510 до 680 годин залежно від конкретного ВНЗ – учасника експерименту). Принагідно додамо, що курс педагогіки та психології у ВНЗ – учасників експерименту вміщує порівняно невелику кількість навчальних годин – від 160 до 270 годин за весь період навчання майбутніх учителів іноземних мов.

Більш детальний огляд місця та ролі фахових дисциплін у процесі формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов представлено нами у п. 1.3 дисертації.

Враховуючи об’єкт і предмет нашого дослідження, потребує, на нашу думку, окремого окреслення поняття **“формування”**, оскільки темою роботи передбачено аналіз формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов. Формування – процесуальне поняття, яке використовується фактично кожною галуззю людського знання, тому його визначення досить розбіжні між собою. Так, “Словник української мови”, 1970-1980,<sup>121</sup> визначає формування як виготовлення чогось за допомогою наперед окресленої форми. Більш близьким до нашої проблеми дослідження є поняття “формування особистості”, яке традиційно

<sup>121</sup> Словник української мови. У 11 т., 1979. Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні АН УРСР; гл.редкол.: Білодід І.К. Київ: Наукова думка, т.10. с.658.

визначається як становлення людини як соціальної істоти під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників особистісного розвитку (В. Ягупов, 2002<sup>122</sup>). Науковець цілком слушно зауважує, що остаточно категорія формування ще не усталена, тому рині науки використовують її в межах своєї методології та за потреби реалізації певних дослідницьких завдань.

Таким чином, нами з'ясовано перелік основних понять проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. До таких понять ми віднесли “компетентність”, “мовлення”, “мовленнєву компетентність”, “фахові дисципліни” та деякі суміжні з ними поняття. На підставі аналізу наукової літератури, що торкається наведених вище понять, було сформульовано визначення мовленнєвої компетентності (у контексті її формування у майбутніх учителів іноземної мови) як сукупності знань іноземної мови, мовленнєвих умінь та навичок використання іноземної мови, в поєднанні зі стійкою мотивацією до оволодіння іноземною мовою та методикою її навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Понятійний аналіз проблеми дослідження уможлиблює також формулювання визначення поняття **“формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов”** як розвитку сукупності мовленнєвих знань, умінь і навичок іншомовного спілкування майбутніх учителів іноземних мов, з одночасним розвитком у них позитивної мотивації та самооцінки розвиненості означеної компетентності на засадах компетентнісного, діяльнісного та соціолінгвістичного підходів.

---

<sup>122</sup> Ягупов, В.В., 2002. *Педагогіка*: навч. посібник. К.: Либідь. с.560.

### ***1.3. Місце і роль фахових дисциплін у процесі формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов***

Проблема окреслення кола фахових дисциплін, що впливають на формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, полягає у встановленні сутності самого поняття “фахові дисципліни” (що здійснено нами у п.1.2 нашого дослідження), а також у відокремленні фахових дисциплін від переліку нефахових; при цьому ми цілком усвідомлюємо, що повного переліку фахових дисциплін цілком об’єктивно нам встановити не вдасться, оскільки нинішні ВНЗ мають достатній рівень автономії, визначений останнім Законом України “Про вищу освіту”, 2004<sup>123</sup>, і тому можуть формувати перелік фахових дисциплін для кожного напрямку підготовки фахівців самостійно, беручи до уваги лише освітній стандарт з цього напрямку, якщо такий існує і затверджений відповідними рішеннями МОН України.

Проаналізуємо концептуальні засади змісту окремих фахових дисциплін, що впливають на формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

**Сучасна лінгвістика** як предмет вивчення за напрямом підготовки “Середня освіта”, спеціальність “вчитель іноземної мови” має на меті розвиток навичок практичної професійної діяльності вчителів іноземних мов на засадах реалізації вміння використати здобутки сучасної лінгвістики у безпосередній практичній педагогічній діяльності у школі. Курс сучасної лінгвістики покликаний також сприяти розвитку в студентів умінь всебічно й різноаспектно аналізувати мовні одиниці різних рівнів на підставі різноманітних наукових парадигм; формувати вміння з’ясувати й використати можливості художніх та наукових текстів іноземною мовою

---

<sup>123</sup> Наказ Міністерства освіти і науки України 14.06.2004 N 476 (з0863-04). *Законом України «Про вищу освіту»*. [online]. Доступно: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111>

для естетичного, виховного й емоційного впливу на учнів; здатність інтегровано підходити до тлумачення семантики тексту та вилучати з неї різноманітні відомості, важливі для засвоєння студентами і згодом – учнями. При цьому зміст навчання сучасної лінгвістики залежить від специфіки ВНЗ; до уваги береться, насамперед, якою іноземною мовою має володіти майбутній педагог. Проте приблизний перелік питань для вивчення в процесі засвоєння курсу сучасної лінгвістики виглядає таким чином:

1. *Новітні напрями дослідження у сучасній лінгвістиці.* Цей розділ сучасної лінгвістики передбачає комплексну реалізацію цілей навчання у сучасній романістиці (германістиці, іспанській чи французькій мові); означені напрями передбачають розвиток зумовлених соціальним запитом сукупності знань, умінь і навичок, а також світоглядних установок та особистісних якостей майбутніх учителів іноземних мов, які відповідають їх освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі. Для досягнення поставленої перед цим розділом сучасної лінгвістики мети необхідно: сформувати у майбутніх учителів іноземних мов вміння й навички науково-дослідницького підходу в сучасній лінгвістичній науці; розвивати науковий і педагогічний кругозір майбутніх педагогів; вдосконалювати їх практичну та теоретичну підготовку внаслідок засвоєння знань про сучасне мовознавство (комунікативна, когнітивна, зіставна лінгвістика). Студенти повинні засвоїти необхідний обсяг відомостей про парадигми дослідження у сучасній лінгвістиці; про категорії комунікативної лінгвістики, її здобутки і перспективи (концептуальна метафора, концептуальна метонімія, теорія семантичних прототипів, когнітивна поетика); осягнути здобутки лінгвокультурологічного підходу до мови (англійської, німецької, французької, іспанської та ін.); про співвідношення мови і гендеру; про здобутки і перспективи сучасної зіставної лексикології.

2. *Сучасні підходи до семантики мовних одиниць художнього тексту.* Мета вивчення цього розділу полягає у формуванні у студентів

когнітивно-комунікативної компетенції, здатності до інтерпретації художніх текстів іноземними мовами; вміння окреслювати конфігурацію й наповнення мовної картини світу, розвиток компаративних умінь щодо структури мовних одиниць. Для реалізації цієї мети студенти мають засвоїти необхідний обсяг знань про когнітивну лінгвістику, навчитися аналізувати мовний матеріал за допомогою семасіологічного, ономасіологічного й компонентного аналізу; формувати у студентів аналітично-наукове ставлення до текстів іноземними мовами; сформувати вміння всебічно аналізувати художні іншомовні тексти. У межах вивчення наведених вище питань знаходиться засвоєння когнітивної семантики, концептуалізації й категоризації; структури зображення знань в іноземній мові; методики лінгвокогнітивного аналізу.

3. *Основи мовної комунікації.* Цей розділ курсу сучасної лінгвістики покликаний забезпечити комплексну реалізацію розвитку основ теорії мовної комунікації, що передбачає: формування навичок науково-дослідної роботи майбутніх учителів іноземних мов, вивчення новітніх здобутків комунікативної лінгвістики (вітчизняної та зарубіжної); засвоєння базових понять мовленнєвої комунікації, мовленнєвої діяльності, засобів комунікації; визначення провідних засад міжкультурної комунікації. З метою засвоєння цього розділу студенти вивчають базові поняття мовної комунікації, її природу і форми, складові комунікативного акту, специфіку невербальної комунікації, зміст міжкультурної комунікації; вчать робити аналіз мовних ситуацій.

**Курс “Сучасні інформаційні технології в іноземних мовах”** як одна з фахових навчальних дисциплін покликаний сформувати здатність студентів до використання сучасних ІКТ в іншомовних комунікаціях та педагогічній діяльності як вчителів іноземних мов. Головними завданнями курсу є: ознайомлення студентів з типовими завданнями й можливостями ІКТ у професійній діяльності вчителя іноземної мови; окреслити роль сучасних

інформаційних технологій у практиці вивчення та викладання іноземної мови. Означена дисципліна передбачає формування у студентів таких умінь:

- вміння пошуку та оптимального використання навчальної інформації;
- здатність критично осмислювати отримані відомості в рідномовному та іношомовному варіанті;
- вміння працювати зі звуковим потоком;
- вміння працювати з іношомовними довідковими джерелами, розміщеними в Інтернеті;
- здатність аналізувати та синтезувати іношомовну інформацію, створювати пошукові запити, працювати з хмарними технологіями.

Курс сучасних інформаційних технологій передбачає вивчення студентами таких основних тем та розділів:

- інформаційні технології у синхронії та діахронії;
- вивчення іноземної мови з використанням ІКТ;
- використання ІКТ у лінгвістичних дослідженнях;
- сучасні інформаційні технології у перекладацькій діяльності.

**“Практика усного та писемного мовлення”** є базовою навчальною дисципліною, присвяченою формуванню у студентів комунікативної, лінгвістичної та соціокультурної компетентності, розвитку вміння ефективно використовувати іноземну мову як у ситуаціях професійної діяльності, так і особистісного спілкування. Навчальна дисципліна переслідує, крім загальної професійної, ще й когнітивну мету (формувати у майбутніх учителів іноземних мов когнітивну компетенцію), а також емоційно-розвиваючу (розвивати позитивне ставлення до оволодіння мовою і культурою англо-, німецько-, іспано-, франкомовного світу тощо) та освітню (формувати здатність до самооцінки і самовдосконалення на базі оволодіння іноземними мовами з метою наступного професійного зростання).

*Основні завдання цього курсу полягають у тому, щоб:*

- 1) сформувати у студентів відповідну базу знань для вільного користування іноземною мовою у професійних, наукових та інших цілях;
- 2) забезпечити володіння всіма видами мовленнєвої діяльності на відповідному рівні;
- 3) здійснювати іншомовну комунікацію на базі синтаксичних, семантичних та фонетичних правил і закономірностей іноземної мови;
- 4) застосовувати отримані знання в професійній діяльності та використовувати досвід оволодіння іншомовним мовленням у педагогічній діяльності;
- 5) удосконалювати свою професійну підготовку шляхом використання автентичних матеріалів іноземними мовами;
- 6) усвідомлювати важливість і необхідність оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності іноземними мовами;

**Практичний курс перекладу.** Мета навчальної дисципліни – забезпечити усвідомлення студентами суспільно-політичної ролі й значення перекладу як важливого фактора у діяльності та розвитку суспільства; засвоєння видів та типів перекладу й сфери їх застосування; формування початкових вмінь практично здійснювати переклади різних видів; ознайомлення з основними видами перекладацьких трансформацій та формування навичок їх застосування у практиці перекладу; засвоєння норм та принципів перекладу.

Курс покликаний ввести майбутнього вчителя іноземних мов у русло загальнотеоретичних понять і вимог, необхідних для підготовки майбутніх учителів іноземних мов; сформувати належний рівень відповідальності студентів щодо своєї майбутньої професійної діяльності; спрямувати майбутніх педагогів на свідоме вивчення і засвоєння програмного матеріалу; привчити студентів ставитися до вивчення всіх аспектів мови як до обов'язкової й необхідної праці, що є складником діяльності вчителя



іноземних мов; сформувати вміння теоретично й практично здійснювати переклад з іноземної мови на рідну і навпаки.

У результаті вивчення курсу студент повинен *знати*: роль перекладу в діяльності та розвитку суспільства; зміст понять “переклад” та “перекладознавство”; основні обов’язкові елементи перекладацької підготовки вчителя іноземних мов; зміст понять “спосіб перекладу”, “перекладацькі прийоми”, “стиль перекладу”, “жанр перекладу”, “форма перекладу”, “тип перекладу”, “вид перекладу”; принципи і норми перекладу; лексичні, граматичні та комплексні перекладацькі трансформації; зміст поняття “прагматика тексту” та “прагматика перекладу”; особливості та відмінності текстів різних жанрів та стилів в українській та іноземних (англійська та іспанська) мовах; різні види словників. Майбутні вчителі іноземних мов повинні *вміти*: пояснити основні вимоги до мови перекладача та культури його мовлення; аналізувати переклади, зроблені різними методами, та використовувати ці методи при виконанні перекладів різних видів; виконувати адекватний, вільний, дослівний, скорочений, реферований, анотований, адаптований переклади; аналізувати переклади різних видів; виконувати переклади за основними принципами та нормами перекладу; застосовувати лексичні, граматичні та комплексні перекладацькі трансформації; аналізувати на прикладах перекладів вживання та функції перекладацьких трансформацій; аналізувати зразки перекладів з погляду відповідності нормам перекладу; виконувати переклади, зберігаючи прагматику тексту оригіналу; демонструвати навички виконання перекладів текстів художньої прози та поезії, що використовуються у викладанні іноземної мови.

**“Критичне й аналітичне читання”** як навчальна дисципліна передбачає розвиток мовленнєвих навичок студентів в усній та письмовій його формі, а також навичок читання художніх текстів іноземними мовами задля розширення словникового й загального мовного запасу майбутніх

учителів іноземних мов. Основні завдання цієї дисципліни полягають у тому, щоб сформувати мовну та мовленнєву компетентність, здатність розуміти, аналізувати й засвоювати іншомовні художні тексти; вміння критично оцінювати зміст та стиль художнього тексту залежно від мови написання та особистісних характеристик автора. Студенти повинні навчитися передавати зміст аналізованих текстів в усній та письмовій формах, вміти здійснювати лексико-граматичний аналіз художніх іншомовних текстів, накопичувати власний лексичний запас. У процесі вивчення курсу критичного й аналітичного читання студенти вивчають оповідання іноземними мовами, виконують вправи на розуміння прочитаного, перекладають фрагменти текстів, пишуть твори за прочитаними іншомовними текстами, що мають аналітичне значення.

**Практична граматики.** Ця навчальна дисципліна покликана узагальнити функціональні характеристики граматичних форм, розширити, поглибити й систематизувати знання студентів у галузі практичної граматики (тобто морфології й синтаксису). Загалом це все сприяє формуванню лінгвістичної компетентності студентів, яка, у свою чергу, формує загальну мовленнєву компетентність майбутніх учителів іноземних мов. Студенти після вивчення цього курсу повинні знати граматичну будову тієї чи іншої іноземної мови, що має бути реалізовано згодом у професійній педагогічній діяльності як учителів іноземних мов. Студенти мають розвинути власні навички граматично правильного мовлення тією чи іншою іноземною мовою; це формує мовленнєву компетентність майбутніх учителів іноземних мов у різних комунікативних ситуаціях, розвиває соціокультурний складник мовленнєвої компетентності за допомогою коректного стилістичного використання граматичних моделей; курс дозволяє розширити межі лінгвістичної й граматичної освіченості студентів, оволодіти не лише нормативним, але й позанормативним мовленням іноземною мовою.

У процесі вивчення курсу студенти оволодівають непрямими способами дієслова в простих і складних реченнях з підрядними обставинами, умовними способами дієслова в складних реченнях з підрядними реченнями підмета, присудка, додатка, означення; синтаксисом, простими реченнями, складними реченнями.

**Теоретичний курс англійської (французької, іспанської, німецької) мови**, що вміщує засвоєння студентами таких навчальних дисциплін, як “Країнознавство”, “Теоретична фонетика”, “Лексикологія”, “Історія мови”, “Стилістика”, “Теоретична граматика” та деякі інші предмети. Так, наприклад, курс історії іноземної мови передбачає оволодіння студентами історичним розвитком фонетики, морфології, синтаксису, словотворення тієї чи іншої іноземної мови; літературними пам’ятками іноземної мови та історичним подіями, що вплинули на їх створення; запозиченнями однієї іноземної мови від інших мов; використанням окремої іноземної мови поза межами країни, що її представляє. Знання майбутніх учителів іноземних мов при цьому концентруються на відомостях про основні світоглядні теорії та концепції, що дозволяє формувати розуміння сутності мови як суспільного явища, її зв’язку з мисленням і культурою народу; на засвоєнні функціональних особливостей іноземної мови та лінгвокраїнознавчих її особливостях. Майбутні учителі іноземних мов мають навчитися аналізувати автентичні тексти іноземними мовами, використовувати принципи історичного підходу при інтерпретації історичних подій у різних країнах світу, вміти творчо підходити до перекладу з іноземної мови.

**Світова література.** Цей навчальний курс має на меті засвоєння студентами сукупності знань про світову літературу різних періодів її формування й розвитку. Завдання курсу передбачають загальний огляд розвитку літератур європейських країн та США, з’ясування філософських концептуальних засад вивчення літератури, її естетичних принципів, напрямів і течій з метою усвідомлення специфіки літературних текстів

різного періоду. Студенти повинні навчитися розрізняти різні літературні напрями, аналізувати й інтерпретувати художні тексти, виявляти основні суспільні проблеми в іншомовних текстах, визначати жанрові їх особливості, здійснювати компаративний аналіз художніх текстів, користуватися відповідною словниковою та науковою літературою критично-літературного характеру.

**Методика навчання іноземної мови.** Ця навчальна дисципліна найбільш наближена до формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов як представників педагогічної професії, дозволяє спроектувати отримані професійні знання і галузі іноземної мови на практичну площину педагогічної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах. У процесі вивчення методики навчання іноземної мови студенти мають оволодіти знаннями про способи навчання іноземної мови, навчитися вести гурткову роботу, проводити секції за інтересами дітей, здійснювати виховну роботу в процесі вивчення учнями іноземної мови. Професійно-методичні вміння студентів мають виявлятися у інформаційному, мотиваційно-стимулюючому та контрольнo-коригуючому контексті, що передбачає вмiле застосування студентами різноманітних форм, методів, засобів, прийомів навчання та сучасних ІКТ задля розвитку в учнів іншомовної комунікативної компетенції. Курс передбачає вивчення студентами таких основних тем: традиційні та інноваційні методики навчання іноземних мов; організація роботи за інноваційними методиками; використання сучасних ІКТ у процесі вивчення іноземної мови; можливості сучасних НМК у впровадженні інноваційних методів вивчення іноземних мов.

Здійснений вище опис основних фахових дисциплін, що формують мовленнєву компетентність майбутніх учителів іноземних мов, дозволив співвіднести загальні завдання їх вивчення із завданнями, що відображають

формування означеної компетентності в процесі засвоєння окремих фахових дисциплін, що ми й представили у Додатку П дисертації.

Таким чином, нами здійснено аналіз змісту фахових дисциплін, що сприяють формуванню мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Учасники педагогічного експерименту, залучені до нашого дослідження, переважно представляють у своїх навчальних планах комплекс фахових дисциплін, що включає сучасну лінгвістику, практику усного та писемного мовлення, інформаційні технології в іноземній мові, практичний курс перекладу, критичне й аналітичне читання, практичну фонетику, практичну граматику, світову літературу, педагогіку, психологію, методику навчання іноземної мови та деякі інші дисципліни. Змістовий аналіз цих фахових дисциплін уможливив створення окремої таблиці, яка представляє вплив їх вивчення на формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. Роль і значення вивчення фахових дисциплін представлені також у педагогічних умовах формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, що й викладено нижче.

### ***Висновки до першого розділу***

У розділі з'ясовано, що методологічну основу проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін складають три базові підходи – *компетентнісний* (оскільки мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов має розвиватися як складова загальної професійної компетентності вчителя), *діяльнісний* (мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов формується, передусім, в їх навчальній та квазіпрофесійній діяльності) та *соціолінгвістичний* (оскільки він дає змогу виокремити специфіку іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх

учителів іноземних мов, та місце і роль фахових дисциплін у процесі формування означеної компетентності). Сукупність означених наукових підходів дозволяє обрати оптимальну сукупність методів і методик дослідження, а також спроектувати низку педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов та розробити технологію її формування з метою проведення ефективної експериментальної роботи.

З'ясовано перелік основних понять проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. До таких понять ми віднесли “компетентність”, “мовлення”, “мовленнєву компетентність”, “фахові дисципліни” та деякі суміжні з ними поняття. На підставі аналізу наукової літератури, що торкається наведених вище понять, було сформульовано визначення мовленнєвої компетентності (у контексті її формування у майбутніх учителів іноземної мови) як сукупності знань іноземної мови, мовленнєвих умінь та навичок використання іноземної мови, в поєднанні зі стійкою мотивацією до оволодіння іноземною мовою у процесі вивчення фахових мовних дисциплін. Понятійний аналіз проблеми дослідження уможливорює також формулювання визначення поняття *“формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов”* як розвитку сукупності мовленнєвих знань, умінь і навичок іншомовного спілкування майбутніх учителів іноземних мов, з одночасним розвитком у них позитивної мотивації та самооцінки розвиненості означеної компетентності на засадах компетентнісного, діяльнісного та соціолінгвістичного підходів.

Здійснено аналіз змісту фахових дисциплін, що сприяють формуванню мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Учасники педагогічного експерименту, задіяні в нашому дослідженні, переважно представляють у своїх навчальних планах комплекс фахових дисциплін, що включає сучасну лінгвістику, практику усного та писемного мовлення,

інформаційні технології в іноземній мові, практичний курс перекладу, критичне й аналітичне читання, практичну фонетику, практичну граматику, світову літературу, педагогіку, психологію, методику навчання іноземної мови та деякі інші дисципліни. Змістовий аналіз цих фахових дисциплін уможливив створення окремої таблиці, яка представляє вплив їх вивчення на формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. Матеріали цього розділу представлено в публікаціях автора [47; 49; 55; 56; 299]

## РОЗДІЛ 2

### СТРУКТУРА МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ

#### *2.1. Структура мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов*

Структурний аналіз педагогічних об'єктів ґрунтується, як правило, на системному підході до означених явищ і процесів, що, у свою чергу, передбачає пошук взаємопов'язаних складників педагогічних феноменів, які передбачатимуть структурну взаємодію і взаємозумовленість.

Обґрунтування структури мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов полягає у:

1) розмежуванні понять “мовленнєва компетентність” і “мовленнєва компетенція”, оскільки ці поняття передбачають принципово різні підходи до структурування;

2) урахуванні специфіки професійної підготовки вчителя іноземних мов і в зв'язку з цим специфіки мовленнєвої компетентності фахівця, для якого мовленнєва діяльність є фактично фаховою;

3) відстеженні відмінностей у структурі професійної компетентності загалом і мовленнєвої компетентності вчителя іноземної мови – зокрема.

Означені складнощі могли би бути вирішені у процесі понятійного аналізу проблеми нашого дослідження; однак категоріально-понятійний аналіз, здійснений нами у п.1.2. дисертації, мав перед собою дещо інші завдання, зумовлені необхідністю формулювання результуючого визначення – “формування мовленнєвої компетентності вчителя майбутнього іноземних мов”. Тому ми підходимо до структури мовленнєвої компетентності



майбутніх фахівців означеного профілю з точки зору *системності* цього феномена.

Перша передбачена нами складність структурування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов визначається особливостями структурування мовленнєвої компетенції, яка традиційно представляється науковцями (А. Богуш, 2012<sup>124</sup>; Н. Гавриш, 2003<sup>125</sup>; Л. Зданевич, 2008<sup>126</sup>; Т. Піроженко, 2001<sup>127</sup> та ін.) в єдності кількох складників – говоріння, аудіювання, читання і письма. Окрім цього, мовленнєва компетенція передбачає оволодіння вмінням адекватно і коректно використовувати іноземну мову з метою висловлення своїх думок, намірів, прохань та ін. за допомогою як мовних, так і позамовних засобів (мімічних, пантомімічних, інтонаційних). При цьому мовленнєва *компетенція* пов'язується, власне, з мовленнєвою *діяльністю*; так говоріння окреслюється в педагогічній і лінгвістичній науці як усний продуктивний вид мовленнєвої діяльності, що забезпечує спілкування іноземною мовою як у вигляді діалогу, так і монологу, 2012<sup>128</sup>; Аудіювання може бути визначене як усний рецептивний вид спеціально організованої мовленнєвої діяльності, що передбачає сприйняття на слух іноземного тексту чи реплік. Значення аудіювання полягає, передусім, у засвоєнні мовних одиниць іноземного матеріалу – словоформ, понадфразової єдності, цілого тексту. Натомість читання – це письмовий рецептивний вид мовленнєвої діяльності, для якого важливою є техніка і розуміння прочитаного тексту. Читання текстів іноземною мовою може бути ознайомлювальним, вивчальним, вибіркоким (переглядом), 2012<sup>129</sup>. Письмо іноземною мовою є писемним продуктивним

<sup>124</sup> Богуш, А.М., 2012. *Дошкільна лінгводидактика*. Київ :Слово. с.720.

<sup>125</sup> Гавриш, Н., 2003. Навчання розповіді за картиною. *Дошкільне виховання*:зб.наук.праць № 1, с.7.

<sup>126</sup> Зданевич, Л. В., 2008. Методика використання творів живопису як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей раннього віку. *Дошкільна освіта*: зб.наук.праць, № 3 (21), с.31 – 41.

<sup>127</sup> Піроженко, Т. О., 2001. *Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дитини*. Дошкільне виховання. № 1. с.10 – 11.

<sup>128</sup> Гавриш, Н., 2003. Навчання розповіді за картиною. *Дошкільне виховання*:зб.наук.праць № 1, с.7

<sup>129</sup> Богуш, А.М., 2012. *Дошкільна лінгводидактика*. Київ :Слово. с.720.

видом мовленнєвої діяльності, який передбачає засвоєння графіки, каліграфії та орфографії.

Така постановка питання про мовленнєву *компетенцію* суттєво відрізняється від того, що традиційно вважають мовленнєвою *компетентністю*. Тому, звертаючись до другої позиції висловлених вище складнощів у структуруванні мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів іноземної мови, можемо сказати, що в межах нашого дослідження *мовленнєва компетентність є складником загальної професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов*; натомість мовленнєва компетенція відображає ті складники процесу мовлення, що описані нами вище. Тому ми приймаємо до уваги структуру мовлення та мовленнєвої компетенції, але виходимо при структуруванні мовленнєвої компетентності зовсім з інших позицій – з позиції структури професійної компетентності майбутнього фахівця та структурування мовленнєвої компетентності як частини професійної компетентності вчителя іноземних мов.

Питання структури мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців, передусім, педагогів, порушуються в численних наукових розвідках – А. Богуш, 2009<sup>130</sup>; В. Введенського, 2003<sup>131</sup>; А. Залізняка, 2013<sup>132</sup>; В. Пасинок, 2002<sup>133</sup>; О. Трифонові, О. Кисельові, 2008<sup>134</sup>; А. Хуторського, 2003<sup>135</sup> та ін. Звертаючись до третьої з окреслених вище складностей у структуруванні мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, зазначимо,

<sup>130</sup> Богуш, А. М., 2009. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару*. К.: Педагогічна думка. с.271–287.

<sup>131</sup> Введенский, В., 2003. Моделирование профессиональной компетентности педагога: *Педагогика: зб.наук. праць* № 10. с.51–55

<sup>132</sup> Залізняка, А., 2013. *Мовленнєва компетентність як складова процесу професійної підготовки майбутнього вихователя*. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб.наук.праць, №8, Ч.2, с.164-170.

<sup>133</sup> Пасинок, В. Г., 2002. *Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей*: автореф. док. пед. наук. К.: Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. с.45.

<sup>134</sup> Богуш, А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. та ін., 2008. *Формування мовної особистості на різних вікових етапах*, [монографія]. Одеса: ПНЦ АПН України.

<sup>135</sup> Хуторской, А., 2003. *Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированной парадигмы образования*. Народное образование. Вип. № 2. с.58–64.

що вчителі іноземної мови суттєво вирізняються серед інших колег за фахом, хоча для кожного педагога мовленнєва діяльність є чи не найбільш суттєвим інструментом професійної діяльності. Однак учителі іноземної мови мають специфічні особливості своєї мовленнєвої діяльності, оскільки:

1) вчитель іноземної мови послуговується у своїй професійній діяльності як рідною, так й іноземною мовами, причому остання виступає як інструмент і як результат професійної діяльності педагога;

2) у вчителя іноземної мови професійна й особистісна комунікація розділяються у мовному полі, тоді як учителі інших фахових напрямів мають змогу користуватися рівномовною комунікацією в обох випадках;

3) на вчителя іноземної мови покладається фактично місія розширення комунікативного поля кожного учня за рахунок введення іншомовного компонента до ключових компетенцій учня і випускника ЗНЗ.

Мовленнєвий компонент відноситься численними науковцями (Н. Бабич, 1994<sup>136</sup>; Г. Бикова, 2002<sup>137</sup>; Л. Виготський, 1982<sup>138</sup>; І. Зимня, 2001<sup>139</sup>; О. Леонтьєв, 2003<sup>140</sup>; І. Синиця, 1974<sup>141</sup> та ін.) до найбільш значущих у системі професійної діяльності педагога. Безперечною умовою формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів у науковій літературі визнається знання будови мовленнєвого механізму й специфіки його функціонування; так Л. Виготський окреслює мовленнєвий процес у залежності від мотиву мовлення, опосередкування мовлення у внутрішній мові, у вербалізації думки та оцінюванні результативності мовленнєвої діяльності, 1982<sup>142</sup>. Виходячи з такої позиції відомого психолога, можемо

<sup>136</sup> Бабич, Н.Д., 1994. *Основи культури мовлення*. Львів: Світ. с.331.

<sup>137</sup> Бикова, Г.П., 2002. *Українська мова та культура мовлення*: навч. посіб. для студентів заочної форми навчання. К.: НАУ. с.122.

<sup>138</sup> Виготський, Л. С., 1982. *Собрание сочинений*: в 6 т., Т.3. *Проблемы развития психики*. М.: Педагогика. с.368.

<sup>139</sup> Зимня, И. А., 2001. *Лингвopsиxология речево́й деятельности*. М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: НПО «МОДЭК». с.432.

<sup>140</sup> Леонтьев, А. А., 2003. *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии*. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК». с.536.

<sup>141</sup> Синиця, І.О. 1974. *Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів*. К.: Радянська школа. с.208

<sup>142</sup> Виготський, Л. С., 1982. *Собрание сочинений*: в 6 т., Т.3. *Проблемы развития психики*. М.: Педагогика. с.34-35.

констатувати, що наше бачення структури мовленнєвої компетентності покладається саме на окреслення мовленнєвого процесу в сучасній психолого-педагогічній науці й також відображає як мотиваційні, так і діяльнісні та рефлексивні аспекти мовленнєвого процесу. Крім названих, учені вводять до структури мовлення (не мовленнєвої компетентності, наголосимо) такі елементи (етапи), як-от: потребу в спілкуванні, визначення цілей і сутності комунікативної ситуації, окреслення особистості співрозмовника, планування комунікативного акту, з'ясування конкретних форм, методів і засобів мовленнєвої діяльності, встановлення зворотного зв'язку, вчасне коригування процесу мовлення, 2013<sup>143</sup>. Як бачимо, ці елементи також цілком співвідносні із запропонованими Л. Виготським структурними компонентами мовленнєвої діяльності.

Викладене вище дозволяє зробити висновок про те, що проектована нами структура мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов вміщує кілька базових компонентів, що відображають мотиваційні чинники мовлення, його зміст, діяльнісні й соціокультурні аспекти та можливість зворотного зв'язку (рефлексії). У зв'язку з цим нами запропонована така структура мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення ними фахових дисциплін:

*Мотиваційний* компонент, сутність якого полягає у реалізації позитивної мотивації на розвиток власних мовленнєвих когнітивних, діяльнісних та змістових навичок у процесі вивчення майбутніми учителями іноземних мов фахових дисциплін.

*Соціокультурний* компонент, що відображає відповідне іншомовне соціокультурне тло та соціокультурний зміст процесу формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

---

<sup>143</sup> Залізняк, А., 2013. *Мовленнєва компетентність як складова процесу професійної підготовки майбутнього вихователя*. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб.наук.праць, №8, Ч.2, с.164-170.

*Діяльнісний* компонент, що окреслює комплекс форм, методів та засобів формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі мовленнєвої діяльності під час вивчення фахових дисциплін.

*Рефлексивний* компонент, функція якого полягає у своєчасному встановленні зворотного зв'язку та оцінювання рівня розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Більш ґрунтовний аналіз компонентів структури мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов подано нижче.

Мотиваційний компонент мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов передбачає розвиток мотивації до мовленнєвої діяльності, що активно досліджується в психолінгвістиці як теорія мовленнєвої діяльності (О. Ахманова, 1958<sup>144</sup>; О. Леонтьєв, 2003<sup>145</sup>; Ч. Осгуд, Т. Себек, 1954<sup>146</sup>; Б. Скіннер, 1957<sup>147</sup> та ін.). У межах цієї теорії мовленнєва діяльність розглядається як трикомпонентна структура (мовна здатність – мовленнєва діяльність – мова), причому кожен з цих компонентів містить мотиваційний аспект. Так мовна здатність визначається рівнем мотивації до оволодіння окремою мовою; мовленнєва діяльність протікає настільки ефективно й повно, наскільки мовці мотивовані до її здійснення; мова як феномен має мотиваційне наповнення у контексті зацікавленості мовців, глибини й обсягу комунікацій та ін.

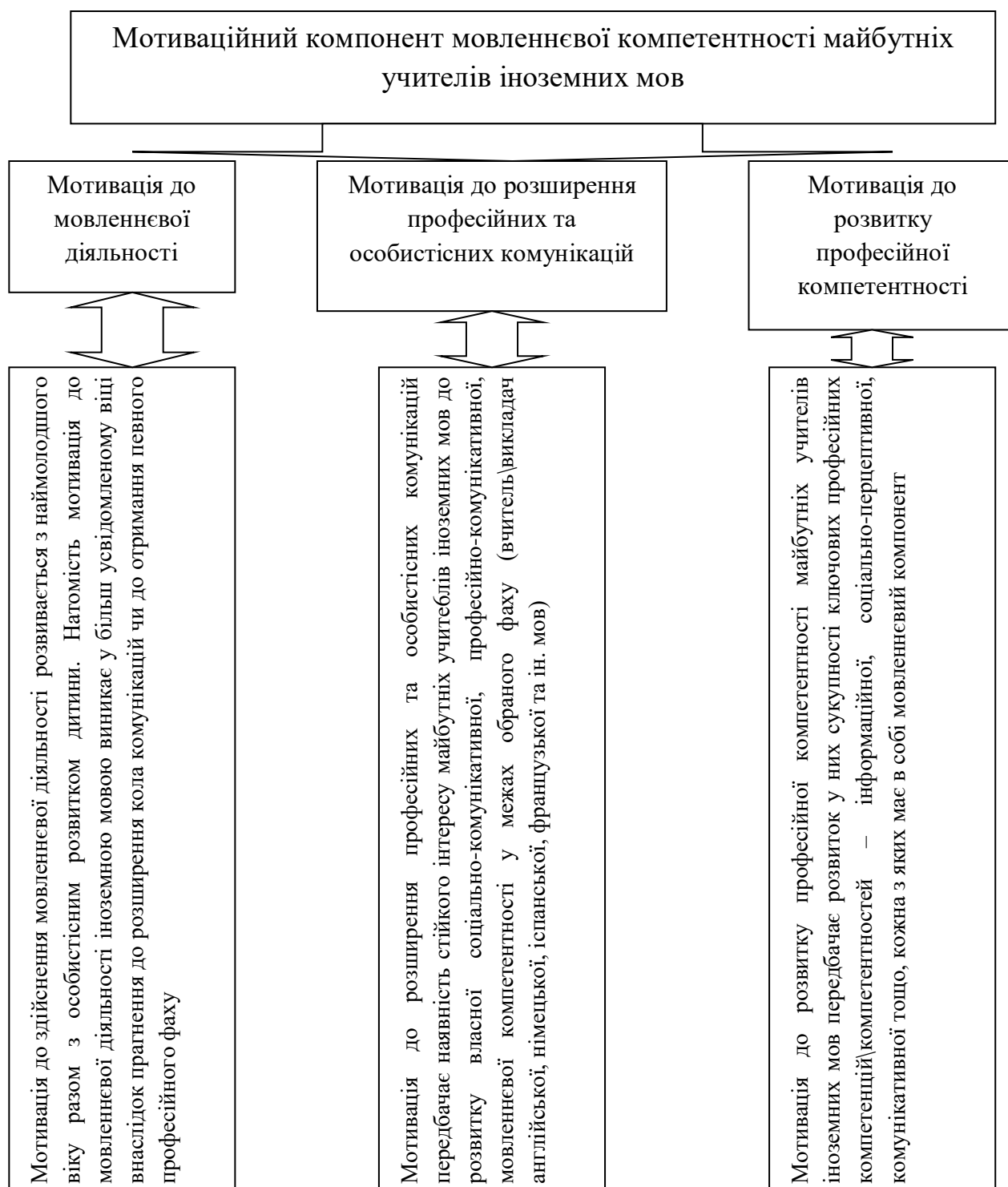
На підставі аналізу наукових джерел можемо констатувати, що зміст і сутність мотиваційного компонента мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов розкривається через поняття мотивації до мовленнєвої діяльності, до комунікацій, до розвитку професійної компетентності, як це подано на рис. 2.1.

<sup>144</sup> Ахманова, О.С., 1958. *О психолингвистике*. М.: Изд-во МГУ. с.64.

<sup>145</sup> Леонтьев, А.А., 2003. Основы психолингвистики. *Смысл*. СПб. М: Лань.с.287.

<sup>146</sup> Osgood, Ch. E. & Sebeok T.A., 2001. *Psycholinguistics. A Survey of Theory and Research Prod Lens*. Baltimore: Oxford University Press. p.135

<sup>147</sup> Skinner, B.F., 1957. *Verbal Behavior*. New York: Copyright. p.478.



*Рис. 2.1. Модель мотиваційного компонента мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов*

*Соціокультурний* компонент мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов відображає відповідне іншомовне соціокультурне тло та соціокультурний зміст процесу формування означеної компетентності

студентів у процесі вивчення фахових дисциплін. Враховуючи, що мова – це продукт людської культури, що відображає як загальну культуру народу, так і загальну культуру особистості, можемо констатувати, що діалог різних культур, їх соціальна взаємодія відбувається, передусім, у комунікативній формі. Соціокультурний контекст мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов передбачає взаємодію сукупності певних соціальних (педагогічна професія, соціальне середовище, соціальні комунікації) та культурних (загальний культурний фон системи освіти, іншомовність як культурний феномен) чинників. Тому сучасна концепція іншомовної освіти використовує соціокультурне підґрунтя навчання мови через культуру і засвоєння іншої культури через мову. Як зазначає у своєму дослідженні О. Бернацька, стратегічним орієнтиром мовної політики в кожному суспільстві є формування “вторинної мовної особистості”, яка формує діалогічні відносини своєї й іншомовної культури, 2012<sup>148</sup>

У процесі спілкування іноземною мовою мусять бути враховані знання кожним мовцем соціальних, ситуативних та контекстуальних правил, притаманних кожній окремій культурі. Категорія культури вміщує в собі численні комунікативно-мовленнєві аспекти, серед яких: історична та культурна спадщина, традиції, що значною мірою передаються наступним поколінням за допомогою мовленнєвої діяльності; особливості етнопсихології, що виражається у специфічних мовних зворотах, фольклорі, способі спілкування; стереотипи мислення й поведінки, що підкріплюються мовленнєвою діяльністю представників кожного етносу; культурні й соціальні досягнення, що мають вербальне втілення з метою ознайомлення з ними представників інших культур, 2000<sup>149</sup>.

Соціокультурний компонент мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов виконує, на нашу думку, ще одну важливу місію –

<sup>148</sup> Бернацька, О.В., 2012. *Теоретичні основи соціокультурної компетенції в системі навчання майбутніх учителів початкової школи та іноземної мови*, [online]. Доступно: <http://www.psyh.kiev.ua>

<sup>149</sup> Martinelli, S., Taylor, M., 2000. *Intercultural Learning. T-kit. Strasbourg: Council of Europe and European Commission*. p.106 p.

сприяє виключенню певних непорозумінь на рівні міжособистісного спілкування між мовцями, що користуються іноземною мовою, або ж між мовцями, один з яких використовує рідну мову, а інший – мову першого мовця як іноземну. Показники сформованості соціокультурного компонента мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів означеного профілю ми представили на рис.2.2.

До соціокультурного компонента мовленнєвої компетентності ми відносимо його *когнітивні характеристики*, які відображають рівень знань студентів з іноземної мови, сформований у процесі вивчення фахових дисциплін.

З соціокультурним компонентом мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов безпосередньо пов'язаний *діяльнісний*, завдяки якому окреслюється комплекс форм, методів та засобів формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі мовленнєвої діяльності під час вивчення фахових дисциплін.

Діяльнісний компонент дозволяє, з одного боку, активізувати мовленнєву активність студентів, з іншого – реалізувати відзначені вище когнітивні характеристики сформованості мовленнєвої компетентності

учителів іноземних мов. У безпосередній навчальній діяльності студентів з фахових дисциплін реалізуються провідні мовленнєво-мислительні операції:

1) індуктивні (класифікація, синтез, реалізація різних мовних засобів та їх заміна, асоціювання тощо);

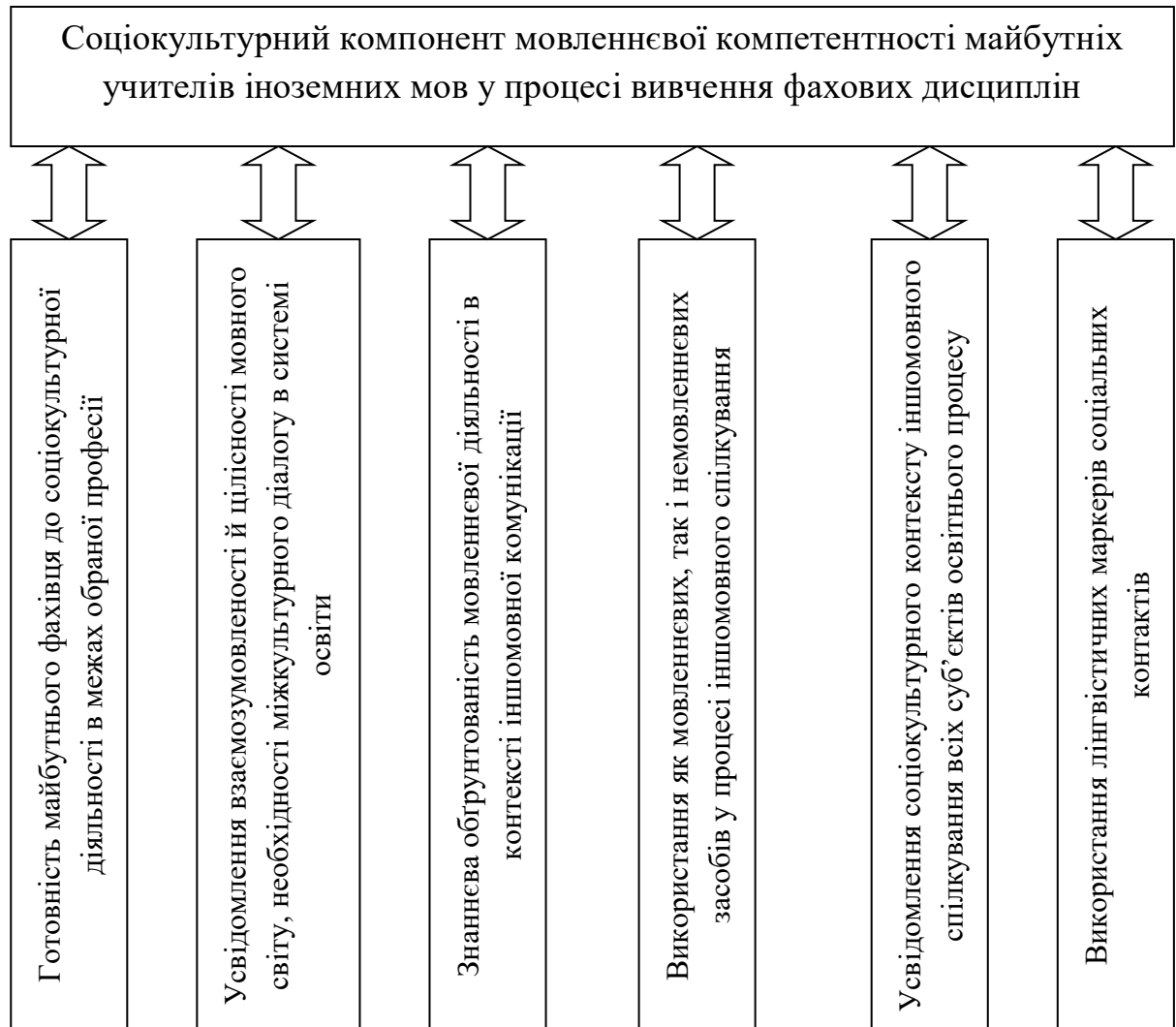
2) дедуктивні (здатність аналізувати, порівнювати, узагальнювати),  
2007<sup>150</sup>.

---

<sup>150</sup> Кучерук, О., 2007. *Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови*. Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: Нау.-теорет. Зб. Випуск №12. Переяслав-Хмельницький. с.37 – 41.



Мовленнєва діяльність здійснюється за допомогою певного кола операцій, доведення котрих до певного рівня автоматизму оптимізує будь-яку професійну діяльність, у тому числі й педагогічну, 2005<sup>151</sup>.



*Рис.2.2. Модель соціокультурного компонента мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов*

Конкретними інструментами мовленнєвої діяльності є *мовленнєві вміння й навички*, що формуються у майбутніх учителів іноземних мов завдяки визначеній сукупності форм, методів і засобів розвитку мовленнєвої компетентності, більш детально представлених нами у розділі 3. І. Зимня

<sup>151</sup> Леонтьев, А.Н., 2005. *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. М.: Смысл, Академия. с.352.

обґрунтовано доводить, що мовленнєві вміння – це здатність особистості реалізувати компоненти мовленнєвої діяльності, а саме:

- орієнтування в мовній ситуації;
- планування мовленнєвої діяльності;
- реалізацію комунікативної взаємодії;
- контроль результативності мовленнєвої діяльності, 2001<sup>152</sup>.

Наведені мовленнєві вміння та навички у випадку підготовки майбутніх учителів іноземних мов мають свою специфіку у відношенні того, що вони мають бути трансльовані в навчальному середовищі закладу загальної середньої освіти. Блок професійно-педагогічних умінь, за О.Дубасенюк, вміщує перелік основних дій майбутнього вчителя іноземних мов, якими він повинен оволодіти в результаті вивчення програмного матеріалу. Ці дії мають наскрізний характер, оскільки в кожній з тем відображено інваріантні групи вмінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські), які конкретизуються у процесі навчання<sup>153</sup>.

*Гностичні вміння:*

1. Аналізувати педагогічну літературу з метою осмислення різних теретикометодологічних підходів до педагогічного процесу.
2. Орієнтуватися серед різноманітних концептуальних підходів у педагогічних дисциплінах.
3. Ознайомитися з основними педагогічними законами, закономірностями, що дає можливість краще усвідомити об'єктивні зв'язки між педагогічними явищами та процесами.
4. Аналізувати педагогічні категорії різного рівня узагальнення.
5. Аналізувати міжпредметні зв'язки педагогіки із суміжними людинознавчими науками.

<sup>152</sup>Зимняя, И. А., 2001. *Лингвopsиxология речевой деятельности*. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК». с.432.

<sup>153</sup> Дубасенюк, О. А., 2017. *Практикум з педагогіки*. Вид. 3-тє, доповнен і перероблене. Житомир: Вид-во ЖДУ. с.482.

*Проектувальні вміння:*

1. Вміти визначати загальні підходи до педагогічного процесу в конкретних педагогічних ситуаціях, спираючись на загальні теоретико-методологічні підходи в педагогіці.

2. Вчитися визначати основні завдання педагогічної науки.

3. Усвідомлювати перспективні тенденції розвитку сучасної педагогічної науки, що ґрунтується на кращих світових, національних педагогічних здобутках минулого та сучасності.

*Конструктивні вміння:*

1. Конструювати педагогічні поняття на основі аналізу педагогічної літератури.

2. Виділяти основні категорійні ознаки педагогічних понять.

3. Вчитися здійснювати альтернативний вибір найбільш відомих педагогічних систем.

4. Виділяти вузлові поняття і закономірності впродовж вивчення педагогічної літератури.

*Комунікативні вміння:*

1. Формувати власне відношення до різних педагогічних концепцій і теорій.

2. Вчитися використовувати основні категорії та поняття педагогічної науки для формування доцільних стосунків з учнями.

3. Вчитися переконливо і толерантно доводити до свідомості учнів основні положення і поняття педагогічної науки.

4. Викладати свої думки чітко, логічно, переконливо, емоційно.

*Організаторські вміння:*

1. Виявляти утруднення в процесі засвоєння знань з фахового предмету.

2. Навчати своїх однокурсників способам розумової діяльності.

3. Виділяти в навчальному матеріалі суттєве, головне.

4. Стимулювати розвиток активності, ініціативи в навчально-виховному процесі.

5. Спільно з однокурсниками застосовувати різні форми та методи у навчальній і виховній роботі, спираючись на знання основних категорій та закономірностей педагогіки.

6. Допомогати у засвоєнні знань з фахових предметів.<sup>154</sup>

Тому майбутні вчителі іноземних мов у процесі формування мовленнєвої компетентності під час вивчення фахових дисциплін мають сформулювати такі основні мовленнєві вміння та навички:

1. Уміння правильно добирати стиль мовлення іноземною мовою;
2. Здатність співвідносити завдання мовного спілкування та його форму;
3. Уміння вживати найбільш ефективні іншомовні засоби у процесі мовлення;
4. Уміння використовувати екстралінгвістичні засоби – міміку, пантоміміку;
5. Здатність застосовувати інтонаційні смислові акценти у мовленнєвій діяльності;
6. Уміння використовувати мову художніх творів іноземною мовою;
7. Здатність до збагачення свого словникового запасу;
8. Уміння вести діалог іноземною мовою з урахуванням поставлених завдань;
9. Медіаційні мовленнєві вміння;
10. Навички запам'ятовування, збереження в пам'яті і відтворення іншомовної інформації у процесі мовлення.

Мовленнєва діяльність як підгрунтя діяльнісного компонента мовленнєвої компетентності має фактично два основні підвиди –

---

<sup>154</sup> Дубасенюк, О. А., 2017. *Практикум з педагогіки*. Вид. 3-тє, доповнене і перероблене. Житомир: Вид-во ЖДУ. с.482.

сприймання мовлення (слухання й читання) і продукування мовлення (говоріння й письмо), 2003<sup>155</sup>. Загалом модель діяльнісного компонента мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов представлено нами на рис. 2.3.

Мовна діяльність майбутніх учителів іноземних мов, що реалізується в межах діяльнісного компонента мовленнєвої компетентності, нерозривно пов'язана з можливістю зворотного зв'язку й оцінки\самооцінки сформованості означеного компонента у вигляді професійної рефлексії. Ці механізми лежать в основі четвертого компонента мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов – рефлексивного.

Рефлексія сформованості компетентності стала об'єктом наукових розвідок А. Василюк, 1998<sup>156</sup>; С. Вітвицької, 2010<sup>157</sup>; О. Вознюка, 2007<sup>158</sup>; О. Дубасенюк, 2010<sup>159</sup>; Л. Карпової, 2004<sup>160</sup>; А. Маркової, 1990<sup>161</sup>; С. Молчанова, 2001<sup>162</sup>; О. Овчарук, 2004<sup>163</sup>; Я. Сікори, 2008<sup>164</sup> та ін.

<sup>155</sup> Олійник, Л.І., 2003. Інтеркультура та формування лінгвосоціокультурної компетенції. *Проблеми семантики слова, речення та тексту*: зб. наук. праць. Відп.ред. Н.М. Корбозерова. Вип.9. с.274-279.

<sup>156</sup> Василюк, А.В. 1998. Польська професійна педагогіка про компетентність вчителя: зб.наук.праць: *Шлях освіти*. №4. с.20-23.

<sup>157</sup> Вітвицька, С.С., 2010. Професіограма як модель магістра освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал: № 8 (10), Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, с.211-224.

<sup>158</sup> Цимбал, С.В., Вознюк О.В., Кубіцький С.О., 2007. Синергетичний та акмеологічний аспекти формування професійної компетентності студентів. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. [online]. Доступно: <http://www.agronmc.com.ua/nmcprop/novteh39.html>

<sup>159</sup> Дубасенюк, О.А., 2010. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства*: зб. наук. праць молодих дослідників. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с.10-16.

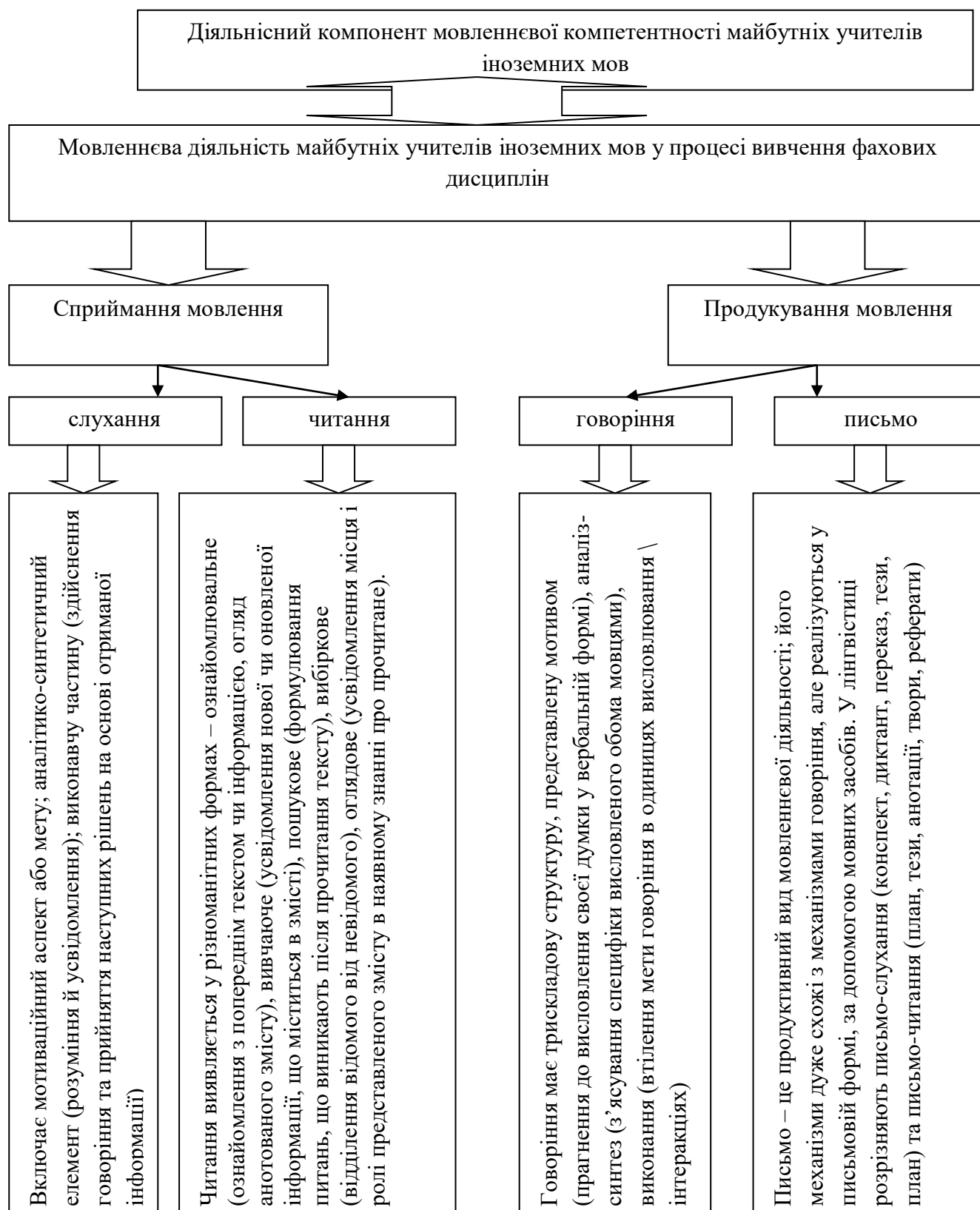
<sup>160</sup> Карпова, Л.Г., 2004. *Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи*: автореф. канд. пед. наук: Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди, Харків. с.20.

<sup>161</sup> Маркова, А.К., 1990. *Психологический анализ профессиональной компетентности учителя*. Советская педагогика. №8. с.82-88.

<sup>162</sup> Молчанов, С.Г. *Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников*. [online]. Доступно: [http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001\\_01/008.pdf](http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pdf).

<sup>163</sup> Овчарук, О., 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті*: Світовий досвід та українські перспективи., за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: КІС с.112.

<sup>164</sup> Сікора, Я. Б., 2008. Зміст та структура поняття професійна компетентність вчителя інформатики. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*: зб. наук. праць. Ч. II. Рівне. с.148–156.



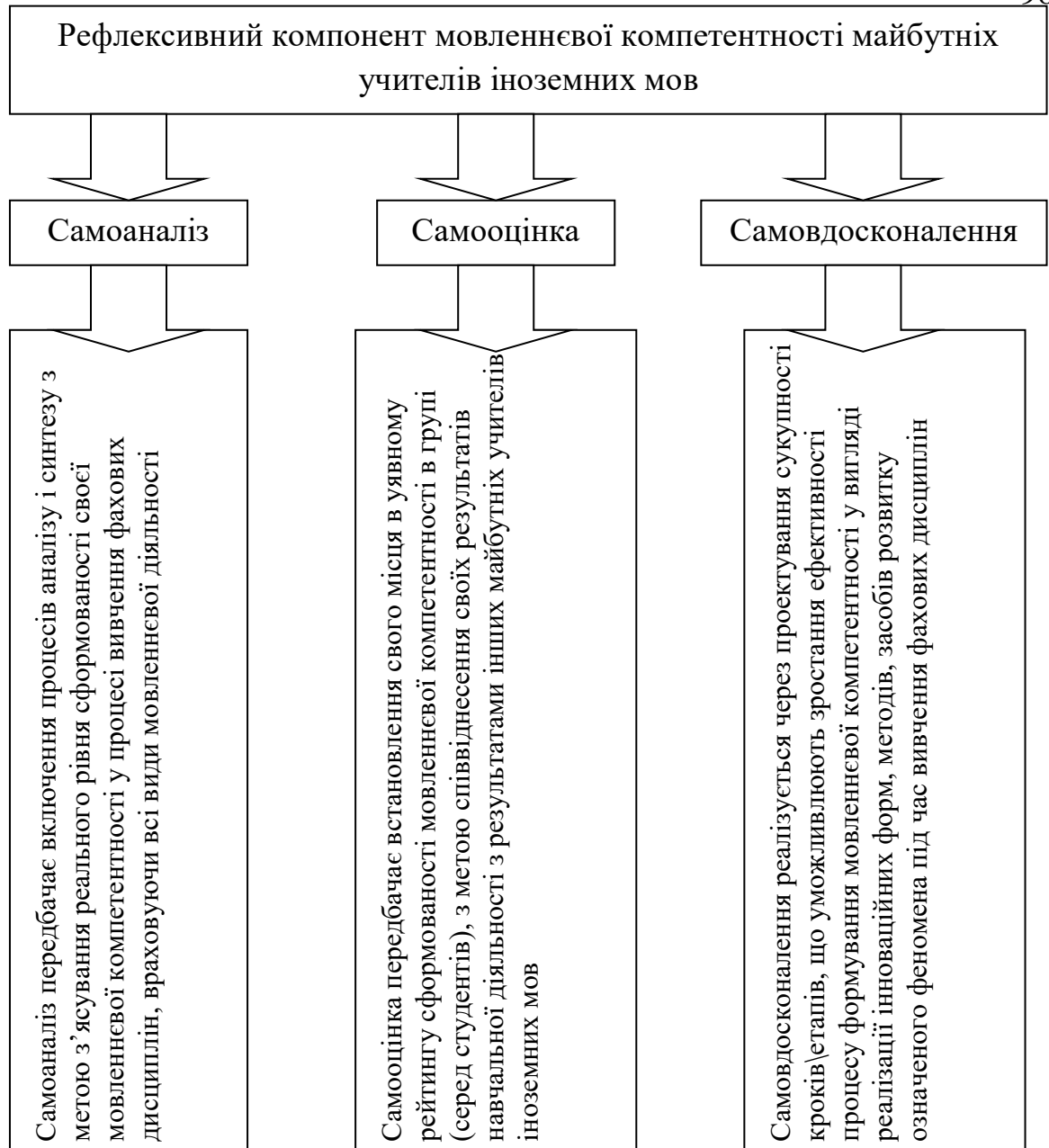
*Рис. 2.3. Модель діяльнісного компонента мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, що формується у процесі вивчення фахових дисциплін*

Рефлексивне ставлення майбутніх учителів іноземних мов до власної професійної підготовки і формування мовленнєвої компетентності є значущим, оскільки передбачає критичний аналіз і конструктивне вдосконалення своєї мовленнєвої діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін. Як свідчать дослідження Ю. Кулюткіна та Г. Сухобської, 1971<sup>165</sup>, рефлексія дозволяє “осмислення й усвідомлення власних форм і передумов” діяльності, а також посилює процеси самопізнання. У процесі формування мовленнєвої компетентності може бути використаний кожен з типів рефлексії особистості – предметна, внутрішньоособистісна, міжособистісна, педагогічна. Крім того, розвиток мовленнєвої компетентності спирається на рефлексію, спрямовану на розвиток самосвідомості (інтелектуальна, особистісна, міжособистісна), 2005<sup>166</sup>. Рефлексія уможливорює самоаналіз, самооцінку, самовдосконалення мовленнєвої діяльності з метою вчасної корекції процесу формування мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя іноземних мов, як це подано на рис. 2.4.

Як засвідчив рис. 2.4., рефлексивний компонент мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов вміщує самоаналіз (включення процесів аналізу і синтезу з метою з’ясування реального рівня сформованості своєї мовленнєвої компетентності), самооцінку (встановлення свого місця в уявному рейтингу сформованості мовленнєвої компетентності в групі) та здатність до самовдосконалення (реалізується через проектування сукупності кроків\етапів, що уможливають зростання ефективності процесу формування мовленнєвої компетентності у вигляді реалізації інноваційних форм, методів, засобів розвитку означеного феномена).

<sup>165</sup> Кулюткин, Ю.Н., Сухобская Г.С., 1971. *Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся*. М.: Просвещение. с.549.

<sup>166</sup> Луценко, В.В. Рефлексивний компонент у структурі творчої активності майбутнього вчителя музики. [online]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/2055/1/05lvvmvm.pdf>



*Рис. 2.4. Модель рефлексивного компонента мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов*

Таким чином, нами встановлено структуру мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, яка має бути сформована у процесі вивчення фахових дисциплін. До цієї структури, виходячи з аналізу наукової літератури та на підставі власного науково-педагогічного досвіду, нами було включено такі компоненти: мотиваційний (реалізація позитивної мотивації на розвиток власних мовленнєвих когнітивних, діяльнісних та змістових



навичок у процесі вивчення майбутніми учителями іноземних мов фахових дисциплін), соціокультурний (завдання якого полягає у відображенні відповідного іншомовного соціокультурного тла та соціокультурного змісту мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін), діяльнісний (окреслює комплекс форм, методів та засобів формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі мовленнєвої діяльності під час вивчення фахових дисциплін), рефлексивний (своєчасне встановлення зворотного зв'язку з метою оцінювання рівня розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов).

Означена структура мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов стає основою для розробки критеріїв та рівнів сформованості цієї компетентності у студентів у процесі вивчення фахових дисциплін.

## ***2.2. Педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін***

Дослідження процесу формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін передбачає аналіз умов ефективності його здійснення.

У науковій літературі “умова” розглядається як філософська категорія, що забезпечує перехід можливостей у дійсність; тобто, умова відображає відношення між предметом дослідження та факторами, що зумовлюють його виникнення й існування, 2002<sup>167</sup>. Відповідно, педагогічну умову можна розглядати як проекцію філософського змісту на площину освіти – як обставину, що визначає виникнення та існування педагогічних процесів навчання, виховання, формування, розвитку. Тобто визначення педагогічних умов дозволяє окреслити наявність функціональної залежності результатів

---

<sup>167</sup> Апресяна, Р.Г., Гусейнова А.А., 2001. под общ.ред Апресяна Р.Г., Гусейнова А.А., *Этика: энциклопедический словарь*. М.: Гардарики. с.178.

педагогічних процесів від системи відносно контрольованих компонентів освітнього простору.

Розглядаючи педагогічні умови як чинники досягнення освітніх цілей, дослідники поділяють їх на зовнішні (організаційні, об'єктивні) та внутрішні (психологічні, суб'єктивні), 1993<sup>168</sup>. слушною вважаємо думку В. Сластьоніна, що саме фіксація педагогічних умов дозволяє забезпечити єдність суб'єктивного й об'єктивного у предметі дослідження, 2003<sup>169</sup>.

Отже, *педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін* ми визначаємо як сукупність цілеспрямованих, спеціально створених обставин досліджуваного процесу вивчення фахових дисциплін, спрямованих на зростання рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов із урахуванням об'єктивних закономірностей педагогічних процесів та суб'єктивних особливостей суб'єктів освітнього простору.

Сутність і зміст проектування педагогічних умов представлено у роботах В. Воловник<sup>170</sup> (опосередковані діяльністю фахівців обставини, що забезпечує цілісність і продуктивність педагогічних процесів), І. Лур'є<sup>171</sup> (довільно обрані характеристики педагогічних систем, досліджувані для оцінки рівня їх впливу на ефективність), К. Неद्याлкової<sup>172</sup> (зовнішні обставини середовища, які якісно змінюють суб'єктів педагогічних процесів), Л. Онучак<sup>173</sup> (філософська категорія обґрунтування виникнення

<sup>168</sup> Алексюк, А.М., Аюрзанайн А.А., Підкасистий П.І, та ін., 1993. *Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання*: навч. посіб. Київ: ІСДО. с.336.

<sup>169</sup> Сластенин, В. А., Чижакова Г. И., 2003. *Введение в педагогическую аксиологию: уч. пособие для студентов высших пед. учебных заведений*. М.: Издательский центр «Академия». с.192.

<sup>170</sup> Воловник В.С., 2002. *Педагогічні умови діагностування рівня підготовки військових фахівців*: дис. канд. пед. наук: О., с.297.

<sup>171</sup> Лур'є І.Г., 2002. *Методика выявления и устранения факторов, препятствующих эффективному внедрению педагогических инноваций*: автореф. дис. канд. пед. наук. Калининград. с. 24.

<sup>172</sup> Неद्याлова К.В., 2003. *Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки*: дис.канд. пед. наук: О. с. 218.

<sup>173</sup> Онучак Л.В., 2002. *Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей*: дис.канд. пед. наук: Ін-т пед-ки і психології проф. освіти АПН України. К. с. 200.

та існування предмету дослідження), Н. Сидорчук<sup>174</sup> (спеціально організовані педагогічні впливи), О. Чемерис<sup>175</sup> (загальні причини якості педагогічних явищ, процесів і систем) та інших.

Проведений аналіз літератури свідчить, що проектування системи педагогічних умов організації освітніх процесів здійснюється різними шляхами – як результати теоретичного аналізу проблеми дослідження й структури досліджуваного процесу; як узагальнення власного педагогічного досвіду діяльності у сфері дослідження; як висновки експертного оцінювання фахівцями чинників ефективності досліджуваного процесу; як статистично оброблені оцінки факторного аналізу опитування суб'єктів освіти; як наслідки опрацювання емпіричного досвіду діяльності фокус-груп, круглих столів, семінарів тощо. Серед зазначених методів ми обрали експертне оцінювання фахівцями умов формування мовленнєвої компетентності як дослідницький метод, який володіє сукупністю переваг. Зокрема, експертне оцінювання застосовується для реалізації досліджень, спрямованих на уточнення гіпотез і завдань наукових розробок; обґрунтування факторів і умов педагогічних впливів; проектування прогнозів розвитку предмету дослідження, 2016<sup>176</sup>

Експертне оцінювання – це якісний та/або кількісний метод емпіричного пізнання, що полягає в оцінці групою експертів певних характеристик проблеми дослідження. Компетентність експертів, які беруть участь у дослідженні, характеризується критеріями: досвід діяльності, визнання, наукова активність, освіченість, 2008<sup>177</sup>. Відповідно, до участі в

<sup>174</sup> Сидорчук Н.Г., 2001. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: дис. канд. пед. наук: *Ин-т пед-ки і психології професійної освіти АПН України*. К. с. 221.

<sup>175</sup> Чемерис О. А., 2007. Педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики: дис. канд. пед. наук. Житомир : Житомирський державний університет. с. 249.

<sup>176</sup> Павлик, Н. П., 2016. *Зміст і програма експертного оцінювання ролі неформальної освіти у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів*: Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Випуск 1(83). [online]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/21944/1/19.pdf>

<sup>177</sup> Новосад, В. П., Селіверстов Р. Г., 2008. *Методологія експертного оцінювання*: конспект лекції., уклад.: В. П. Новосад, Р. Г. Селіверстов. К.: НАДУ. с.48.

експертному оцінюванні нами було запрошено 26 науково-педагогічних працівників ВНЗ, що здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов (див. програму експерименту). Досвід науково-педагогічної діяльності експертів становить не менше 10 років, вони є кандидатами і докторами наук, користуються авторитетом серед колег і студентів.

Анкета експертного оцінювання педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін подана у додатку К дисертації. Вона вміщує перелік з 20 потенційних умов формування мовленнєвої компетентності досліджуваних, які експертам необхідно оцінити за рівнем ефективності, ґрунтуючись на досвіді фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Ключовими блоками запитань анкети є оцінка можливих потенційних умов, спрямованих на:

- 1) забезпечення теоретичних підходів та принципів формування мовленнєвої компетентності;
- 2) окреслення провідних дидактичних цілей та очікуваних результатів вивчення фахових дисциплін;
- 3) оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови;
- 4) вибір актуальних форм і методів професійного навчання фахових дисциплін.

За результатами експертного оцінювання розраховується коефіцієнт

$$K = \frac{\sum_{i=1}^{20} k_i}{\sum_{j=1}^{26} \sum_{i=1}^{20} k_{ij}}$$

значущості умови , де  $k_{ij}$  – оцінка  $j$ -м експертом  $i$ -ї умови, 26 – кількість експертів; 20 – кількість потенційних умов. Результати експертного оцінювання подано у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Результати експертного оцінювання педагогічних умов  
формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних  
мов**

<b>№</b>	<b>Педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності</b>	<b>Коефіцієнт значущості</b>
1	Поглиблене, більш ґрунтовне і тривале вивчення тем, навчальні завдання з яких викликають у студентів труднощі	0,43
2	<i>Моніторинг індивідуальних труднощів в усному та письмовому мовленні та їх усунення</i>	0,65
3	Застосування одержаних знань для вирішення життєвих і професійних ситуацій	0,54
4	Зосередження уваги на культурі мовлення студентів із урахуванням вимог мови, що вивчається	0,39
5	<i>Стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення</i>	0,74
6	Урізноманітнення форм і методів навчання майбутніх учителів іноземних мов	0,38
7	Застосування компетентнісного підходу до оновлення змісту іншомовної освіти та її результатів	0,34
8	Реалізація принципу фундаментальності у процесі теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів	0,36
9	Відображення у змісті освіти сучасних соціальних перетворень в економіці, культурі, політиці тощо.	0,42
10	Упровадження поетапної та цілеспрямованої технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови	0,49
11	Реалізація лінгвокультурного підходу до вивчення фахових дисциплін	0,43

## Продовження таблиці 2.1

12	Застосування комунікативного підходу до організації навчання майбутніх учителів іноземної мови	0,46
13	<i>Уведення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань</i>	0,61
14	Забезпечення оволодіння студентами специфікою педагогічного спілкування	0,38
15	<i>Створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін</i>	0,74
16	Застосування інформаційно-комунікативних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін	0,42
17	Організація наукової діяльності студентів у процесі вивчення фахових дисциплін	0,39
18	Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів у сфері усного та писемного мовлення	0,47
19	Насичення змісту фахової підготовки майбутніх учителів соціально-психологічними знаннями й уміннями	0,36
20	Забезпечення навчальної мобільності майбутніх учителів іноземної мови	0,35

Одержані результати оцінювання дозволяють виділити систему значущих педагогічних умов, що визначають ефективність процесу формування мовленнєвої компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін (коефіцієнт значущості більше 0,5). Згідно з одержаними даними, такими умовами є:

- 1) **моніторинг індивідуальних труднощів в усному та письмовому мовленні та їх усунення;**
- 2) **стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення;**

3) введення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань;

4) створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін.

Охарактеризуємо зміст кожної виділеної педагогічної умови.

*1. Моніторинг індивідуальних труднощів в усному та письмовому мовленні та їх усунення.*

Дослідниця іншомовної діяльності учнів у межах освітнього простору Т. Полонська основними ознаками вивчення іноземної мови визначає цілісність як сукупність видів мовленнєвої діяльності та організованість як взаємодію усіх видів мовленнєвої діяльності, 2014<sup>178</sup>. Саме моніторинг як метод оцінки результатів фахової підготовки відповідає означеним ознакам, оскільки передбачає системний цілісний процес організації регулярного аналізу рівня мовленнєвої компетентності студентів. Тобто, саме моніторинг передбачає безперервне, тривале спостереження навчального процесу й управління ним, 2009<sup>179</sup>.

Моніторинг індивідуальних труднощів в усному та письмовому мовленні являє собою багаторівневу систему діагностики якості фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови, що спрямована на постійне спостереження за процесом вивчення фахових дисциплін та порівняння наявних результатів із запланованими (бажаними), 2008<sup>180</sup>.

Методика організації освітніх моніторингів описана у роботах В. Беспалько, 1996<sup>181</sup>, І. Макухи, 2005<sup>182</sup>, Л. Сергєєвої, Г. Русанова, І. Ілько,

<sup>178</sup> Полонська, Т. К., 2014. *Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи: метод. рек.* Т. К. Полонська. К.: Пед. думка. с.80.

<sup>179</sup> Дахін, А., 2009. *Моніторинг: концепція й застосування.* [online], Доступ: <http://osvita.ua/school/method/2887>

<sup>180</sup> Бабінець, С., 2008. *Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз,* [online]. Доступу: <http://osvita.ua/school/method/353/>

<sup>181</sup> Беспалько, В.П., 1996. *Мониторинг качества обучения средство управления образованием.* М.: Мир образования. № 2. с.31-36.

<sup>182</sup> Макуха, И. А., 2005. *Педагогический мониторинг как фактор повышения качества успеваемости студентов учреждений среднего профессионального образования:* автореф.канд. пед. наук. Армавир: Алмавирский государственный педагогический университет. с.186.

2008<sup>183</sup>, С. Єрмакової, 2001<sup>184</sup> та інших. Однак представлені роботи ґрунтуються переважно на систематичному відстеженні результатів навчального процесу, відображених у ЗУНах – навчальній успішності, якості знань тощо. Натомість, індивідуальні особливості мовлення майбутніх учителів іноземних мов як індикатор фахової підготовки ще не були предметом окремого дослідження.

Відповідно, на основі аналізу науково-методичної літератури ми спроектували етапи та зміст моніторингу індивідуальних труднощів в усному та писемному мовленні майбутніх учителів іноземної мови (див. табл. 2.2).

Основними етапами моніторингу індивідуальних труднощів студентів при вивченні фахових дисциплін вважаємо:

1) організаційний, спрямований на обґрунтування вихідних положень моніторингу – його цілей, періодичності, систематичності, способу організації;

2) методичний, під час якого здійснюється вибір форм і методів оцінки результатів моніторингу;

3) діагностичний, що характеризується систематичною оцінкою рівня мовленнєвої компетентності студентів у процесі вивчення фахових дисциплін;

4) корекційний, на якому здійснюється корекція індивідуальних труднощів студентів;

5) аналітичний як формулювання висновки щодо обробки кількісних і якісних результатів моніторингової діяльності щодо діагностики рівня мовленнєвої компетентності студентів і формулювання подальших дій, спрямованих на удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

---

<sup>183</sup> Сергеева, Л. М., Русанов Г. Г., Ілько І. В., 2008. *Моніторинг фахового успіху випускників професійних навчальних закладів*. За ред. Л.І. Даниленко, Л. М. Сергеевої. К.: ТОВ «Етіс Плюс».с.96.

<sup>184</sup> Єрмакова, С.С., 2001. Сутність, зміст та функції моніторингу професійної підготовки майбутніх викладачів ВТНЗ. *Південноукраїнський правничий часопис*:зб.наук.праць: №1. с.288-292



Таблиця 2.2

**Етапи та зміст моніторингу індивідуальних труднощів в усному та письмовому мовленні майбутніх учителів іноземної мови**

<b>Етап</b>	<b>Зміст</b>
Організаційний – обґрунтування вихідних положень	Формування критеріїв та показників моніторингового дослідження рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін.
Методичний – вибір діагностичного інструментарію	Добір методів діагностики рівня мовленнєвої компетентності та виявлення індивідуальних труднощів мовлення студентів залежно від тем/фахових дисциплін.
Діагностичний – відстеження рівня мовленнєвої компетентності студентів у процесі вивчення фахових дисциплін	Проведення діагностичних зрізів рівня мовленнєвої компетентності студентів відповідно до критеріїв і показників; фіксація особливостей усного й письмового мовлення майбутніх учителів; аналіз причин труднощів у мовленні.
Корекційний – упровадження умов, форм і методів навчання, спрямованих на корекцію труднощів мовлення	Корекція змісту, умов, форм і методів вивчення фахових дисциплін з урахуванням освітніх потреб і запитів майбутніх учителів іноземних мов та рівня їх мовленнєвої компетентності.

*Продовження таблиці 2.2*

Аналітичний – кількісний та якісний аналіз результатів діагностики рівня мовленнєвої компетентності студентів	Вивчення динаміки рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів через систематичне відстеження результативності упровадження відповідних умов, форм і методів.
--	---

Представлені у табл. 2.2 етапи та зміст роботи висвітлені й реалізовані у програмі експерименту за темою дисертаційного дослідження.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити основні принципи здійснення моніторингу індивідуальних особливостей мовленнєвої компетентності студентів:

- об'єктивність – вірність і точність у визначенні мовленнєвої компетентності студентів;
- систематичність – регулярність аналізу мовленнєвих труднощів, взаємодоповнюваність різних видів контролю рівня мовленнєвої компетентності студентів (поточного, тематичного, підсумкового);
- цілеспрямованість – адекватність та відповідність навчального матеріалу поставленій у моніторингу меті, зв'язок між моніторингом індивідуальних особливостей писемного й усного мовлення студентів та форм навчання;
- тематичність – дозованість засвоєння студентами навчального матеріалу, відмова від неперервного потоку інформації шляхом структурування навчального матеріалу в процесі вивчення фахових дисциплін та моніторинг засвоєння окремих тем.

Сформулюємо авторські рекомендації до застосування означених принципів у процесі формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів:

1). Для забезпечення об'єктивності результатів моніторингу варто сформувати команду зацікавлених науково-педагогічних працівників (робочу групу), яка зможе розробити критерії моніторингової діяльності (вихідними можуть бути обґрунтовані нами у експериментальній частині дослідження критерії), порядок оцінки рівня мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців, інструменти оцінювання.

2). Уважаємо важливим застосування різних методів діагностики рівня мовленнєвої компетентності, що дозволить забезпечити як об'єктивність, так і цілеспрямованість моніторингу.

3). Без систематично відстеження рівня мовленнєвої компетентності втрачається власне сутність моніторингового дослідження. Однак, систематичність діагностичних зрізів може визначатися не стільки часовими межами - скільки тематичними. Тобто, на нашу думку, більш ефективним буде відстеження зміни рівня компетентності залежно від видів навчальної діяльності студентів, аніж, наприклад, щомісяця. Адже зміна теми, виду навчальної діяльності дозволяє проаналізувати ефективність окремих форм і методів роботи, врахувати умови формування мовленнєвої компетентності.

## *2. Стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення.*

В основі активності особистості лежить мотивація до здійснення певної діяльності, яка визначає траєкторію розвитку та поведінки людини. Структура мотивації особистості охоплює такі форми реалізації потреб, як: інтереси, прагнення, переконання, установки, 2012<sup>185</sup>.

Інтерес у психології розглядається як мотив, що відображає емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості, та характеризується шириною,

<sup>185</sup> Столяренко, О. Б. *Психологія особистості*.  
[http://pidruchniki.com/1584072030634/psihologiya/psihologiya\\_osobistosti](http://pidruchniki.com/1584072030634/psihologiya/psihologiya_osobistosti)

[online].

Доступно:

глибиною й стійкістю. Відповідно, стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення передбачає спеціально організовану діяльність викладача фахових дисциплін, спрямовану на розширення, поглиблення й забезпечення стійкості пізнавальних інтересів студентів через емоційне насичення навчальних курсів та методів і форм навчання.

Це видається можливим за умови спрямування процесу вивчення іноземної мови не лише на діяльність і спілкування студентів, але й на особистість майбутніх філологів з метою формування позитивних установок і стійких інтересів на розвиток іншомовного мовлення. Тобто, використання навчальних завдань, спрямованих на задоволення пізнавальних інтересів студентів, дозволяє сприяти мимовільному запам'ятовуванню й оволодінню іноземною мовою.

Важливим стає не зміст навчального завдання, а спосіб його виконання, тому значення набуває надання знанням особистісного смислу, пов'язаного із часовою перспективою власного професійного й особистісного становлення. Це пов'язано із вибіркоким ставленням студентів як до окремих навчальних дисциплін, так і навчальних завдань.

Провідним фактором позитивної мотивації до вивчення іноземної мови дослідники називають усвідомлення значущості навчальних дисциплін (І. Зимня, О. Леонтьєв, Н. Симонова та інші).

Г. Рогова класифікує мотивацію до вивчення іноземних мов як комунікативну (бажання спілкуватися), лінгвопізнавальну (ставлення до мовного матеріалу) та інструментальну (сприймання форм і методів навчання), 1991<sup>186</sup>.

Відповідно, розрізняють три групи мотивів у навчанні студентської молоді: безпосередньо-спонукальні, перспективно-спонукальні,

---

<sup>186</sup> Рогова, Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е., 1991. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. М.: Просвещение. с.287.

інтелектуально-спонукальні<sup>187</sup>. Ми вважаємо за доцільне об'єднувати й використовувати усі три групи мотивів: безпосередньо-спонукальні через створення ситуації успіху в іншомовному мовленні; перспективно-спонукальні через технології цілепокладання та побудови кар'єри студентської молоді; інтелектуально-спонукальні через використання інтерактивних діалогічних методів навчання фахових дисциплін.

Основним інструментом стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення є застосування активних методів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів через активну розумову та практичну залученість.

Детальніше застосовані методи описані нами у технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

*3. Уведення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань.*

Ми розглядаємо комунікативні завдання студентів як різновид використання методу аналізу ситуацій (кейсу), спрямовані на розгляд та обговорення фахової проблеми з практики навчання іноземної мови, що не передбачає наявності єдиної правильної відповіді.

Реформування національної системи освіти України, сучасні тенденції світової інтеграції зводять проблему розвитку особистості в ранг пріоритетних завдань. Тому велике значення набуває впровадження інтерактивних методів навчання у формуванні мовленнєвих компетентностей майбутніх учителів іноземних мов, в опануванні сучасних технологій, підвищенні ефективності навчання і якості знань, формуванні життєвої і професійної компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін є ефективним засобом.

---

<sup>187</sup>Формування позитивної мотивації студентів засобами активних методів навчання. Мир знань. [online]. Доступно: <http://mirznaniy.com/a/176437/formuvannya-pozitivno-motivats-studentv-zasobami-aktivnikh-metodv-navchannya>

Однією з інтерактивних методик, що набула популярності у Великобританії, США, Німеччини, Данії та інших країнах стала Case study (кейс-метод, метод аналізу ситуацій, **метод ситуативного навчання на конкретних прикладах**), розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс. Саме їй у світової практики відводиться важливе місце для вирішення сучасних проблем у навчанні. В Україні даний метод став поширюватись тільки у другій половині 90-х років ХХ ст., як пізнавальна акселерація у процесі вивчення природничих наук.

В основу кейс-методу покладені концепції розвитку розумових здібностей.<sup>188</sup>

*Кейс – це події, які реально відбулися в певній сфері діяльності і які автор описав для того, щоб спровокувати дискусію в навчальній аудиторії, підштовхнути студентів до обговорення та аналізу ситуації, до прийняття рішень.*<sup>189</sup>

**Цінність кейс-методу** полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти.<sup>190</sup>

Згідно з Концепцією викладання іноземних мов, процес роботи над фаховими кейсами передбачає аналіз значної кількості правильних тверджень, які “змагаються між собою за ступенем істинності”, 2009<sup>191</sup>, що й визначає специфіку методичних комунікативних завдань-кейсів.

Таким чином, **ситуаційна вправа або кейс – це опис конкретної ситуації**, який використовують як педагогічний інструмент, що допомагає **студентам: глибше зрозуміти тему, розвинути уявлення; заохотити**

<sup>188</sup> В. Ягоднікова, 2008. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців. секція «Педагогічні науки», підсекція № 5. [http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2008/Pedagogica/25496.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm)

<sup>189</sup> Педакабінет. <https://pedkab.wordpress.com/2013/01/28/кейс-метод/>

<sup>190</sup> В. Ягоднікова, 2008. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців. секція «Педагогічні науки», підсекція № 5. [http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2008/Pedagogica/25496.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm)

<sup>191</sup> Концепція викладання іноземних мов у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка., 2009. [online]. Доступ: <http://philology.knu.ua/student/2012/Conception1.pdf>

мислення та дискусію; отримати додаткову інформацію, поглибити знання; розвинути і застосувати аналітичне і стратегічне мислення, вміння вирішувати проблеми і робити раціональні висновки, розвинути комунікаційні навички; поєднати теоретичні знання з реаліями життя, перетворити абстрактні знання у цінності і вміння студента.<sup>192</sup>

Використання таких методичних комунікативних завдань-кейсів створює умови для фахової комунікації студентів, у процесі якої вони оволодівають системою професійних ролей, рефлектують щодо власних цінностей й установок, формулюють близькі та далекі цілі вивчення іноземної мови, набувають досвіду прийняття рішення у суперечливих ситуаціях тощо.

Методика застосування кейс-навчання студентів під час навчальних і виробничих практик реалізується в три етапи:

1. Підготовчий етап – до початку практики студенти ознайомлюються зі змістом комунікативного завдання залежно від теми (змістового модуля).

2. Діяльнісний етап – власне навчальна або виробнича практика студентів, під час якої майбутні учителі іноземних мов фіксують проблемні комунікативні ситуації, які відбулися.

3. Аналітичний етап – після навчальної/виробничої практики спільне обговорення комунікативних завдань, їх змісту, учасників і методів вирішення.

Наведемо приклад застосування методичних комунікативних завдань під час навчальної практики майбутніх учителів іноземної мови.

Підготовчий етап. Тема комунікативних завдань: встановлення й налагодження контакту з усіма суб'єктами освітнього простору в ЗНЗ (учнями, колегами, батьками, адміністрацією). Перед початком практики студентам пропонується фіксувати усі проблемні ситуації, пов'язані зі знайомством, взаємодією та налагодженням контактів у середовищі проходження практики.

Також можливі теми кейсів:

<sup>192</sup> Педакабінет. <https://pedkab.wordpress.com/2013/01/28/кейс-метод/>

- медіація у вирішенні конфліктів в учнівському середовищі;
- мотивація учнів до вивчення іноземної мови;
- організація оцінювання навчальних досягнень учнів у ЗНЗ;
- самопрезентація у процесі іншомовної комунікації.

Діяльнісний етап. Студенти збирають і оформлюють проблемні ситуації для кейсів відповідно до поставленої теми (2-3 ситуації) за планом: вихідні умови ситуації, учасники ситуації, очікувані результати комунікації у ситуації, реальні результати комунікації у ситуації.

Аналітичний етап. Студенти презентують зібрані комунікативні ситуації, викладач аналізує їх з позиції знань, необхідних для вирішення проблеми та різних точок зору щодо її протікання й вирішення. Методом мозкового штурму збираються різні сценарії поведінки у презентованій ситуації. Відбувається дискусія щодо найбільш доцільної стратегії комунікативної поведінки.

Методологічним завданням використання комунікативних ситуацій є забезпечення зв'язку навчання з майбутньою професійною діяльністю студентів. Воно реалізується через забезпечення низки дидактичних принципів застосування кейс-стаді при вивченні іноземної мови:

- *активізації пізнавальної діяльності* через урахування соціального та професійного досвіду, індивідуальних особливостей студентської молоді; *наступності й перспективності* через доцільний вибір тем кейсів та поступове ускладнення їх змісту (педагогічна умова щодо моніторингу індивідуальних труднощів в усному та писемному мовленні та їх усунення);

- *забезпечення емоційного благополуччя особистості* через добровільність та свободу вибору ролі та міри участі у виконанні комунікативних завдань і створення сприятливого психологічного клімату навчання; *співробітництва* шляхом чергування індивідуальних і групових форм навчання у демократичній атмосфері із застосуванням діалогічних



інтерактивних методів (педагогічна умова щодо створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін);

- *наочності й реалістичності* через висвітлення й аналіз реальних кейсів із практики роботи вчителя іноземної мови; *прагматизму й цілеспрямованості* через планування очікуваних результатів роботи з комунікативними завданнями, сформульованими у вигляді мовної компетентності та розвитку фаховості майбутніх учителів іноземної мови (педагогічні умови щодо організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у сфері усного та писемного мовлення; стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення).

Таким чином, використання комунікативних завдань дозволяє інтегрувати зміст реалізації визначених педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Застосування у процесі навчальних і виробничих практик майбутніх учителів іноземних мов комунікативних ситуацій дозволяє досягнути таких цілей формування мовленнєвої компетентності студентів:

- здатність діагностувати, аналізувати та вирішувати фахові комунікативні ситуації з урахуванням умов їх виникнення й протікання;
- уміння обґрунтовувати власну точку зору, вести дискусію, активно слухати та будувати комунікації з іншими;
- вміння самостійно шукати додаткову інформацію та використовувати її для розв'язання навчальних, професійних, особистісних завдань;
- критичність мислення й толерантність як основа професійної міжкультурної комунікації майбутніх учителів іноземної мови;
- здатність до саморозвитку в змінних умовах інформаційно-комунікативного середовища.

4. *Створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін.*

Загалом, уведення педагогічної умови щодо створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін відповідає вимогам Загальноєвропейських рекомендацій із вивчення іноземних мов щодо гуманізації та демократизації навчального процесу.

Для успішної реалізації завдань формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів-філологів суттєвого значення набуває відносно недавно створений Європейський портфоліо майбутнього вчителя іноземних мов, 2007<sup>193</sup>. Як цілком справедливо зазначає у своєму дослідженні О. Мисечко, 2012<sup>194</sup>, цей документ має важливе значення для формування професійних знань та вмінь майбутнього вчителя іноземних мов, передовсім, у методичному та мультикультурному відношенні. Значущість названого портфоліо полягає ще й у його повній відповідності Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти, 2001<sup>195</sup> та Європейському мовному портфелю, 2001<sup>196</sup>. Серед основних переваг Європейського мовного портфоліо О. Мисечко називає мотиваційно-рефлексивний контекст формування професійних компетенцій майбутніх учителів іноземних мов, стимулювання діалогової взаємодії між суб'єктами підготовки майбутніх учителів, супровід змісту та форм виробничих практик та ін<sup>197</sup>.

Сприятливе комунікативне середовище як умова ефективності формування мовленнєвої компетентності студентів є відображенням вікових особливостей юнацтва, які характеризуються прагненнями до самовираження через можливість відстоювати свою думку, цінності й переконання.

<sup>193</sup> European Portfolio for Student Teachers of Languages, 2007. EPOSTL. ЄПМБМ. [online]. Доступно: <https://ru.scribd.com/doc/27262701/European-Portfolio-for-Student-Teachers-of-Languages-EPOSTL>

<sup>194</sup> Мисечко О.Є., 2012. Європейські орієнтири в розробці стандартів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. [online]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/13293/1/Mysechko.pdf>

<sup>195</sup> *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*, 2003. Наук. редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. К.Ленвіт. с.273.

<sup>196</sup> Мисечко О.Є., 2012. Європейські орієнтири в розробці стандартів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. [online]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/13293/1/Mysechko.pdf>

<sup>197</sup> Мисечко О.Є., 2012. Європейські орієнтири в розробці стандартів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. [online]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/13293/1/Mysechko.pdf>

Відповідно, створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін, на нашу думку, характеризується декількома напрямками педагогічної діяльності: 1) підбір актуального для студентів іншомовного матеріалу проблемного характеру; 2) стимулювання студентів до обміну думками, роздумами, ставленнями; 3) створення атмосфери демократичності, рівності, толерантності у педагогічному спілкуванні.

Тобто, в основі сприятливого комунікативного середовища лежить принцип демократичної взаємодії усіх суб'єктів навчання, що реалізується у діалогічних методах навчання: дискусіях, обговореннях, круглих столах, дебатах, рольових іграх, імітаціях, імпровізаціях, Інтернет-спілкуванні (усне мовлення). Писемне мовлення, за такої умови, розвивається через підготовку студентів до занять - використання іншомовних Web-ресурсів, підручників, посібників для написання резюме, анотацій, текстів доповідей, анотування та реферування фахових статей іноземною мовою, 2016<sup>198</sup>.

Використання зазначених методів навчання у процесі вивчення фахових дисциплін означає свідому побудову співробітництва й рівності мовленнєвих партнерів, відмову від стандартних шляхів вирішення комунікативних завдань, забезпечує інтенсивну мовленнєву практику студентів у відносно вільній творчій атмосфері, 2016<sup>199</sup>.

На нашу думку, створення сприятливого комунікативного середовища у вивченні фахових дисциплін виходить за межі лише методичного підходу до організації занять, інтегруючи у собі сприятливий психологічний клімат навчання, інтерактивні методики та техніки навчання.

Сприятливий психологічний клімат при вивченні іноземних дисциплін характеризується позитивним ставленням усіх суб'єктів комунікації до себе та до інших; наявністю стану рівноваги, спокою та захищеності як базових

<sup>198</sup> Ситняківська, С.М., 2016. *Технологія організації білінгвального навчання фахівців соціальної сфери фаховим дисциплінам у вищому навчальному закладі*. Вісник ЖДУ імені Івана Франка. Випуск 1 (83). с.138-145

<sup>199</sup> Леонтьев, А. А., 2003. *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии*. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК». с.536.

потреб ефективної навчальної діяльності; відкритістю до взаємодії й усвідомленням цінності освітніх комунікацій.

Важливим елементом такої групової роботи є використання айс-брейкерів (технік створення доброзичливої атмосфери та подолання труднощів у спілкуванні) – як-от, вправ: “Комплімент” (учасники по черзі говорять іншим компліменти, намагаючись зацентувати на позитивних якостях мовленнєвих партнерів); “Вам повідомлення” (по колу передаються повідомлення “Я рада/ий тебе бачити”, “У тебе гарна посмішка”, тощо); “Подарунок” (учасники дарують партнерам щось нематеріальне: “Я дарую тобі сонце, щастя”) і т.д., 2015<sup>200</sup>.

Таким чином, представлені нами педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін характеризуються системністю (є взаємодоповнювальними та такими, що акумулюють підсилення освітнього впливу), науковістю (відповідають сучасним теоретико-педагогічним підходам до організації навчання – компетентністному, діалогічному, аксіологічному, діяльнісному), обґрунтованістю (сформовані відповідно до досвіду достатньої кількості експертів у викладанні фахових дисциплін).

### ***2.3. Технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін***

Аналіз стану сформованості мовленнєвої компетентності актуалізував потребу пошуку шляхів підвищення ефективності вивчення майбутніми учителями іноземних мов фахових дисциплін з огляду на сучасні соціально-освітні потреби. Таким інструментом, на нашу думку, може бути технологія

---

<sup>200</sup> Шпорталюк, Н. С. *Створення сприятливого психологічного клімату на уроках англійської мови в початковій школі* [online]. Доступно: [http://makovschool.at.ua/publ/tvorchij\\_dorobok\\_nashikh\\_vchiteliv/shportaljuk\\_najlja\\_saburbajivna/stvorennja\\_spr\\_ijatlivogo\\_psikhologichnogo\\_klimatu\\_na\\_urokakh\\_anglijskoji\\_movi\\_v\\_pochatkovij\\_shkoli/35-1-0-129](http://makovschool.at.ua/publ/tvorchij_dorobok_nashikh_vchiteliv/shportaljuk_najlja_saburbajivna/stvorennja_spr_ijatlivogo_psikhologichnogo_klimatu_na_urokakh_anglijskoji_movi_v_pochatkovij_shkoli/35-1-0-129)

формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін, що базується на сукупності обґрунтованих педагогічних умов як вихідних факторів результативності досліджуваного процесу.

Технологія у науковій літературі розглядається як алгоритм організації навчально-виховного процесу, що вміщує цілі, зміст і методи досягнення запланованих результатів.

Педагоги високо оцінюють технологізацію навчального процесу через надання педагогічним діям змістовності (В. Беспалько, 1989<sup>201</sup>; Г. Селевко 1998<sup>202</sup>), системності (С. Гончаренко, 1997<sup>203</sup>; М. Кларин, 1989<sup>204</sup>), визначеності (І. Богданова, 1999<sup>205</sup>; Б. Лихачев, 1999<sup>206</sup>), результативності (В. Сластенин, 1991<sup>207</sup>; В. Баркасі, 2009<sup>208</sup>).

Цікавим, на нашу думку, є різниця у освітніх і педагогічних технологіях, з огляду на рівень інновацій. Так освітні технології відображають стратегії в освіті через прогнозування її подальшого розвитку, проектування й планування освітнього середовища. Педагогічна ж технологія відтворює тактику освітніх перетворень через відображення моделі навчально-виховного і/або управлінського процесів, 2011<sup>209</sup>. Тобто, нами проектується саме педагогічна технологія, що демонструє тактику реалізації педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін.

<sup>201</sup> Беспалько, В.П., 1989. *Слагаемые педагогической технологии*. – М.: Педагогика. с.192.

<sup>202</sup> Селевко, Г.К., 1998. *Современные образовательные технологии: учебное пособие*. М: Народное образование. с.256.

<sup>203</sup> Гончаренко, С.У., 1997. *Український педагогічний словник*. К.: Либідь. с.375.

<sup>204</sup> Кларин, М.В., 1989. *Педагогическая технология*. М.:Знание. с.312.

<sup>205</sup> Богданова, І.М., 1999. *Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект*, [монографія]. Одеса: ТЕС. с.146

<sup>206</sup> Б Лихачев, Б.Т., 1999. Педагогика. *Курс лекций: учеб. пособ. для студентов пед. учебн. заведений и слушателей КПК и ФПК*. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт. с.523.

<sup>207</sup> Сластенин, В.А., 1991. Преподавание педагогических дисциплин на технологической основе. *Разработки и внедрение технологий обучения пед. дисциплин*. М.: Прометей. с.3 – 5.

<sup>208</sup> Баркасі, В.В. *Компетентність вчителя іноземних мов: навч. посіб.*, [online]. Доступно: <http://refeteka.ru/r-188091.html>

<sup>209</sup> Алфімов, Д. В. *Структурно-змістовий компонент поняття технології*, [online]. Доступно: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11advkpt.pdf>

Розрізняють два види технологій формування мовленнєвої компетентності:

1) когнітивно-орієнтовані, побудовані на моделі “від мови до мовлення”, відображають раціонально-логічний шлях оволодіння мовою й включають граматичний, аналітичний, порівняльний методи;

2) комунікативно-орієнтовані, засновані на моделі “від мовлення до мови”, відображають ситуативний спосіб оволодіння мовою через природні (або наближені до природних) ситуації комунікації, 1996<sup>210</sup>.

Розроблена нами технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін є комунікативно-орієнтованою, цілеспрямованою, системною педагогічною діяльністю щодо узгодження цілей, форм, змісту, методів і результатів навчання.

Таке розуміння технології формування мовленнєвої компетентності визначає її структуру: цільовий, організаційний, змістовий, процесуальний і результативний компоненти (див. рис. 2.5).

**Цільовий компонент** описує основну мету й завдання реалізації технології у процесі вивчення фахових дисциплін.

Процедура цілепокладання є визначальною у процесах технологізації, оскільки детермінує не лише результативність майбутньої технології, але й наявність інструментів для її оцінювання. Навчальна ціль відображає реальну модель очікуваного результату засвоєння учнями / студентами змісту освіти<sup>211</sup>. Тобто, навчальні цілі формуються у категоріях особистісних новоутворень тих, хто навчається — як-от: оволодіння компетентностями, модерація цінностей, розвиток здібностей тощо, 2014<sup>212</sup>.

<sup>210</sup> Кабардов, М.К., Арцишевская, Е.В., 1996. *Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций*. Вопросы психологии Сс.наук.работ, № 1. с.34 – 49.

<sup>211</sup> Цілепокладання як важлива умова проектування сучасних особистісно-орієнтованих педагогічних технологій. [online]. Доступно: <http://www.studfiles.ru/preview/5252902/page:2/>

<sup>212</sup> Гриценко, І. В., 2014. Сучасні підходи до проблеми педагогічного ціле покладання. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Вип. 65. Херсно: Вид-во ХДУ, с.21-26

Цільовий компонент			
Мета	Сформувати високий рівень мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови		
Завдання			
Розробити методичний інструментарій оцінювання рівня мовленнєвої компетентності	Розвивати мотивацію молоді до особистісного та фахового зростання	Запровадити у процес вивчення фахових дисциплін завдань із розвитку мовленнєвої компетентності	Створити діалогічну конструктивну взаємодію у процесі навчання
Організаційний компонент			
Педагогічні умови			
Моніторинг індивідуальних труднощів в усному та письмовому мовленні та їх усунення	Стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення	Уведення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань	Створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін
Змістовий компонент			
Зміст діяльності			
Регулярна діагностика якості фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови	Забезпечення стійкості пізнавальних інтересів студентів через емоційне насичення змісту і методів навчання	Створення й використання фахових комунікативних кейсів	Демократизація й діалогізація навчальної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін
Процесуальний компонент			
Форми і методи діяльності			
Тестування (пряме й проєктивне) Експертне оцінювання Самооцінка Обговорення Цілепокладання Планування	Створення ситуації успіху Методика побудови кар'єри Інтерактивні діалогічні методи вивчення фахових дисциплін	Кейс-навчання Комунікативні завдання Проблемні ситуації Педагогічні задачі Мозковий штурм Презентація Дискусія	Діалогічні методи навчання Психологічні вправи (айс-брейкери) Ділові та рольові ігри Імітації та імпровізації Інтернет-навчання
Результативний компонент			
Критерії	Рівні	Інструменти	
Ціннісно-мотиваційний Організаційно-комунікативний Соціально-культурний Рефлексивно-результативний Фахово-професійний	Високий Середній Низький	Анкета “Мотиви оволодіння мовленнєвою компетентністю” Методика виявлення комунікативних і організаторських здібностей Опитувальний листок Форверга на контактність Тест “Мовні бар’єри при спілкуванні” Методика діагностики комунікативної установки Методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні Експертна оцінка викладачами фахових дисциплін усного й письмового мовлення Самооцінка рівня мовленнєвої компетентності	
Очікуваний результат: зростання рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови			

Рис. 2.5 Технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови під час вивчення фахових дисциплін

Невизначеність, неконкретизованість, нечіткість поставлених цілей є основною причиною недостатньої якості навчання, 2009<sup>213</sup>. Тому в теорії цілепокладання основними вимогами до цілей є їх реалістичність, інструментальність, діагностичність, 2002<sup>214</sup>.

Враховуючи вищезазначене, ми сформулювали *мету* педагогічної технології – сформувати високий рівень мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови – та систему *завдань* її реалізації:

- розробити методичний інструментарій оцінювання рівня мовленнєвої компетентності;
- розвивати мотивацію молоді до особистісного та фахового зростання;
- упровадити у процес вивчення фахових дисциплін завдань із розвитку мовленнєвої компетентності;
- створити діалогічну конструктивну взаємодію у процесі навчання.

При формулюванні завдань ми дотримувалися етапів реалізації технології та досягнення поставленої мети – від окреслення очікуваних результатів у вигляді обґрунтованої системи вимірювання й оцінки мовленнєвої компетентності майбутніх учителів – через забезпечення методів формування мовленнєвої компетентності студентів не як об'єктів, але й як суб'єктів педагогічного впливу (завдання на розвиток внутрішньої мотивації молоді) – до надання освітньому простору ознак послідовності й системності через створення сприятливого середовища взаємодії усіх суб'єктів вивчення фахових дисциплін.

Окрім того, як було доведено у розділі 2 дисертації, в основі ефективності процесу формування мовленнєвої компетентності лежить система педагогічних умов. Відповідно, ми узгоджували сформульовані у

---

<sup>213</sup> Чемерис, О.А. *Технологія цілепокладання для забезпечення якості навчання студентів фізико-математичного факультету*. [online]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/3356/1/%D0%A7%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B0%D1%81%D0%B8.pdf>

<sup>214</sup> Никитина, Н.Н., Железнякова, О.М., Петухов, М.А., 2002. *Основы профессионально-педагогической деятельности*: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. М. с.288.



технології завдання із умовами забезпечення ефективності процесу й, відповідно, реалізації мети технології.

Відповідно, наступний компонент технології – **організаційний** – описує систему педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін:

- моніторинг індивідуальних труднощів в усному та письмовому мовленні та їх усунення;
- стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення;
- уведення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань;
- створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін.

Загалом, процес організації формування мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів ми розглядаємо як створення умов для розробки й реалізації технології, що забезпечить узгодженість і взаємозв'язок між технологічними компонентами. Тобто, теоретично й емпірично обґрунтовані педагогічні умови, будучи реалізованими у процесі вивчення фахових дисциплін, забезпечують раціональну структуру педагогічного впливу та навчальної взаємодії.

Виведення педагогічних умов у окремий компонент технології відображає процесуальний підхід до її проектування й реалізації, обґрунтовуючи форми організації процесу вивчення фахових дисциплін (відповідно до сформульованих вище умов: моніторинг, кейс-стаді, діалогове навчання, навчальні й виробничі практики).

Крім того, при характеристиці педагогічних умов (див. п.2.2) нами означено зв'язок кожної умови із теоретичними підходами в педагогіці, що дозволяє виконати необхідні вимоги до технологізації процесу формування мовленнєвої компетентності. А саме, вимоги: концептуальності як опори на

педагогічні теорії, системності як забезпечення взаємозв'язку й цілісності педагогічних перетворень, керованості та відтворюваності внаслідок можливості контролю за організацією педагогічних умов вивчення фахових дисциплін. Означені вимоги відповідають окресленим критеріям технологічності, 2005<sup>215</sup>.

Педагогічні умови, відображені в організаційному компоненті технології, зумовлюють зміст педагогічних перетворень, що описані нами у **змістовому компоненті**.

Загалом, зміст як педагогічне поняття розглядається через призму обсягу навчального матеріалу та узагальнення результатів його вивчення, кристалізованих у поняття, закони, теорії, ідеали, 2007<sup>216</sup>. У педагогічній психології зміст навчання описується через опанування тими, хто навчається, системою знань, умінь і навичок<sup>217</sup>. Близьким до такого визначення є поняття “змісту освіти”, яке охоплює усю систему знань, умінь і навичок, необхідних для соціальної та професійної діяльності людини, 2002<sup>218</sup>.

При цьому у роботі В. Ягупова окреслено вимоги до змісту освіти: забезпечення особистісного розвитку тих, хто навчається; забезпечення їх загальної та професійної підготовки; урахування реального стану освітньо-виховних систем; забезпечення єдності навчання, виховання, розвитку й самовдосконалення молоді; формування активної життєвої позиції, 2002<sup>189</sup>.

Удосконалення змісту освіти визнано пріоритетним напрямком її реформування. Основними напрямками реформування змісту освіти є гуманітаризація освіти, вдосконалення навчальних програм і планів, озброєння сучасними методами і методиками, обґрунтування критеріїв оцінки результатів навчально-виховного процесу.

<sup>215</sup> Матвієнко, П., Клепко, С., Білик, Н., 2005. *Педагогічні системи, технології*. Досвід. Практика: довідник., за заг. редакцією П. Матвієнко, С. Клепко, Н. Білик. К. с.332.

<sup>216</sup> Мойсеюк, Н., 2007. *Педагогіка*: навч. посіб. для студентів ВНЗ. 5-е видання. с.656.

<sup>217</sup> *Педагогічна психологія*: навч.-метод. посібник. Шкільна бібліотека. [online]. Доступно: <http://schoollib.com.ua/psychologiya/3/index.html>

<sup>218</sup> Ягупов, В.В., 2002. *Педагогіка*: навч. посібник. К.: Либідь. с.560.

Беручи до уваги зазначені підходи, при проектуванні змістового компонента технології формування мовленнєвої компетентності, ми тлумачимо змістовий компонент як відображення сенсу, вкладеного в мету і завдання педагогічних перетворень, а також зміст діяльності з упровадження кожної педагогічної умови.

Так зміст діяльності з реалізації моніторингу індивідуальних труднощів в усному та письмовому мовленні убачаємо у регулярній діагностиці якості вивчення фахових дисциплін майбутніми учителями іноземної мови; стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення – у забезпеченні стійкості пізнавальних інтересів студентів через емоційне насичення змісту і методів навчання; уведення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань – у створенні й використанні фахових комунікативних кейсів; створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін – у демократизації та діалогізації навчальної взаємодії під час вивчення фахових дисциплін.

**Процесуальний компонент** авторської технології описує форми та методи реалізації педагогічних умов й досягнення поставлених завдань.

При виборі й апробації форм і методів перетворювальної педагогічної діяльності ми виходили із їх відповідності педагогічним умовам як основі спроектованої технології. Тому частково форми і методи описані у п.2.2 відповідно до обґрунтованих педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності.

Також вибір зазначених у технології форм і методів зумовлювався результатами вивчення методичної літератури щодо навчання іноземних мов через призму обраного предмету дослідження – формування мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів.

Зокрема, важливою з огляду на поставлене перед нами завдання є класифікація вправ на розвиток іншомовної компетентності, виділена Н. Левчик, 2015<sup>219</sup>:

Мовленнєвий слух: прослухайте пари слів, повторіть їх, визначте різницю між ними; прослухайте слово, речення або уривок тексту та відтворіть їх; прослухайте пари речень і визначте, які з них мають однакову інтонацію, яка між ними різниця.

Ймовірне прогнозування: продовжте прослухану фразу (або частину діалогу з відео); оберіть слово із теми та наведіть інші слова, доцільні до вживання з ним; за заголовком тексту визначте його зміст; за ключовими слова тексту скажіть у якому він жанрі і який можливий зміст; прослухайте / прочитайте початок тексту і спрогнозуйте його закінчення; перегляньте уривок відеофільму із вимкненим звуком та спроектуйте діалог героїв.

Компенсаторні стратегії: визначте значення незнайомих лексичних одиниць на основі контексту; визначте значення незнайомих лексичних одиниць на основі використаних паралігністичних засобів спікера; здогадайтеся про тему та ідею тексту за заголовком, ілюстраціями, ключовими словами, 2012<sup>220, 221</sup>.

Рефлексія власного мовлення: складіть ідеальну модель мовлення учителя іноземної мови та поставте цілі щодо вашого подальшого розвитку; визначте власну систему показників мовленнєвої компетентності (наприклад, чистота, багатство, точність, правильність, виразність, тощо) й оцініть себе; напишіть есе “Лексичний запас і вираження власної думки”.

Робота із художніми текстами: відзначте найбільш близькі для вас, яскраві й оригінальні художні образи; порівняйте авторське мовлення із

<sup>219</sup> Левчик, Н. С., 2015. Формування англomовної аудитивної компетентності першокурсників – майбутніх учителів англійської мови. *Серія: Педагогічна: наук. записки. Лінгводидактика.* №3. с.80-86.

<sup>220</sup> Задорожна, І. П., 2012. *Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією:* дис. кандк пед. наук. Київ: Б.в. с.770.

<sup>221</sup> Бігич, О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. 2013, за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, пед. і лінгвіст. ун-тів. К.: Ленвіт. с.590.*

мовленням інших письменників; дослідіть і охарактеризуйте редакторські та цензурні втручання у авторський текст.

Педагогічне мовлення: підготуйте фрагмент заняття у якому опишіть з якою метою ви будете говорити, яким повинен бути інтонаційний малюнок, ритм, темп мовлення, 2014<sup>222</sup>.

Зразки вправ із формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов подано у додатках Л, М, Н, О дисертації.

Проведений Н. Білоус аналіз механізмів формування професійних мовленнєвих компетенцій майбутніх філологів дозволив дослідниці виділити такі основні механізми:

- взаємозв'язок теорії й практики мовленнєвої діяльності, що передбачено у нас у педагогічній умові щодо навчальної та виробничої практики майбутніх учителів;
- володіння культурою конструктивного діалогу та полілогу, які активно формуються у процесі вирішення комунікативних ситуацій;
- розвиток умінь зацікавлювати, захоплювати, переконувати, інтригувати у комунікативній взаємодії з іншими, що може бути поставлено як окреме завдання при проведенні й аналізі комунікативних ситуацій;
- участь у комунікативних рольових і сюжетних іграх, що створює сприятливі умови для вироблення навичок оперувати словом у конкретних ситуаціях;
- здатність оперативно й доцільно включатися в мовленнєву взаємодію, передбачати результати педагогічного мовлення, спроектовані при вирішенні комунікативних ситуацій;
- збагачення словникового запасу та опановування термінологічної бази майбутньої професії;

---

<sup>222</sup> Білоус, Н. М., 2014. *Формування мовленнєвої компетенції в студентів філологів у процесі вивчення методики викладання української літератури*. Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. Вип. 12. Ч. 1. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. с.45-51.

- моделювання інтонацій, адекватних змісту і структурі висловлювань;
- намагання дбати про виразність (змістову, інтонаційну, візуальну), правильність (орфоепічну, граматичну, орфографічну, пунктуаційну); чистоту (відсутність словникового, стильового чи колоритного ультрапуризму, штучності, фальшивого професіоналізму) мови, 2014<sup>223</sup>.

**Результативний компонент** моделі завершує опис технології формування мовленнєвої компетентності, надаючи їй циклічного замкненого характеру. Він повертає користувачів до цільового компонента, оскільки передбачає оцінку досягнутих результатів та порівняння їх із поставленими цілями.

Крім того, результативний компонент демонструє методику діагностики результатів вивчення фахових дисциплін щодо формування мовленнєвої компетентності, описуючи критерії, рівні та інструменти оцінювання відповідно до обґрунтованої структури мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Детально методика оцінки мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови описана у п.3.1 дисертації.

Технологія упроваджувалася у процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови експериментальних груп у процесі вивчення ними таких фахових дисциплін:

- Практика усного та писемного мовлення (іспанська мова);
- Практична фонетика (іспанська мова);
- Теоретична фонетика (іспанська мова);
- Література іспаномовних країн;
- Історія іспанської мови;
- Лінгводидактика (іспанська мова).

---

<sup>223</sup> Білоус, Н. М., 2014. *Формування мовленнєвої компетенції в студентів філологів у процесі вивчення методики викладання української літератури*. Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. Вип. 12. Ч. 1. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. с.45-51.

Відповідно до описаних компонентів технології формування мовленнєвої компетентності, на формувальному етапі експерименту нами здійснювався моніторинг рівня мовленнєвої компетентності студентів експериментальної групи; використовувалися вправи для укріплення свідомої мотивації до вивчення фахових предметів (створення ситуації успіху, цілепокладання у вивченні іспанської мови, проектування студентами очікуваних результатів вивчення окремих тем і дисциплін); значна увага приділялася забезпеченню діалогічності вивчення іноземної мови через використання кейс-методу та методичних комунікативних завдань.

Основними методичними засобами навчання означених дисциплін для студентів експериментальної групи були:

- авторські навчально-методичні комплекси вивчення фахових дисциплін, побудовані із урахуванням результатів теоретичного аналізу проблеми формування мовленнєвої компетентності та сформованої системи педагогічних умов;

- підручники, збірники вправ, тематичні матеріали (зокрема: А. Серебрянська, Т. Серебрянська Іспанська мова для початківців; Е. Родригес-Данилевская, А. Патрушев Учебник испанского языка. Практический курс; Cárdenas Bernal Francisca. Vocabulario activo. Тематичні матеріали для вивчення лексики; М. Baralo, М. Geniss, Е. Santana Vocabulario: Elemental A1-A2; В. Шишков. Español conversacional; В. Кожемяко Indicativo; А. Киселёв Грамматика испанского языка. Сборник упражнений; И. Дышлевая Тесты по испанскому языку; Curso Videoele; Т. Макарова. Фонетика испанского языка; Pilar Nuño Álvarez, José Ramón Franco Rodríguez Fonética Elemental A2; Pilar Nuño Álvarez, José Ramón Franco Rodríguez. Fonética. Medio B1; А. Висенте-Ривас Фонетика испанского языка; Н. Карпов Фонетика испанского языка (теоретический курс); Энрике Тамайо Коррективный курс фонетики испанского языка; та інші);

- Література іспаномовних країн (наприклад: Laura Díaz López, Pilar Escabias Lloret Nuevo Curso De Literatura Espanola Moderna; Mar Freire Hermida, Ana María González Pino Curso de Literatura Española lengua extranjera, Libro del Profesor; Curso de literatura española. Apuntes crítico-biográficos y trozos selectos por Juan García Al-Deguér y H. Giner de Los Ríos; Universidad de Alicante, Departamento de Filología Española, 2008. Profesora: Provencio Garrigós, Herminia.

- Історія іспанської мови: Abel Sosa O. Historia de la lengua española; Lapesa Rafael Historia de la lengua española; Litvinenko E.V. Historia de la lengua española Manual);

- Інтернет-ресурси для вивчення мови (**BliuBliu** – веселий та цікавий сайт для поповнення словникового запасу; **QUETAL.COM.UA** – сайт матеріалів для самостійного вивчення мови та нетворкінгу людей, які вивчають іспанську; **WordReference** – форум для спілкування іспанською та про іспанську; **Molino De Ideas** – ресурс для всебічного вивчення мови; **FluentU** – сайт для вивчення іспанської мови за допомогою відео; **Lingust** – ресурс із вправами для он-лайн вивчення мови; **Todo Claro** – ресурс для вивчення культури та традицій Іспанії; **bab.la.com** – ресурс для он-лайн відмінювання дієслів іспанської мови, **PRACTIQUEMOS** – ресурс із граматичний матеріалом та он-лайн вправами для вивчення іспанської мови (граматика) та інші).

Таким чином, нами охарактеризовано технологію формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін. В основу технології покладено реалізацію у процесі вивчення фахових дисциплін педагогічних умов. Обґрунтовані цільовий, організаційний, змістовий, процесуальний та результативний компоненти технології утворюють замкнену систему.



### *Висновки до другого розділу*

У розділі встановлено структуру мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, що має бути сформована ними у процесі вивчення фахових дисциплін. До цієї структури, виходячи з аналізу наукової літератури та на підставі власного науково-педагогічного досвіду, нами було включено такі компоненти: мотиваційний (реалізація позитивної мотивації на розвиток власних мовленнєвих когнітивних, діяльнісних та змістових навичок у процесі вивчення майбутніми учителями іноземних мов фахових дисциплін), соціокультурний (завдання якого полягає у відображенні відповідного іншомовного соціокультурного тла та соціокультурного змісту мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін), діяльнісний (окреслює комплекс форм, методів та засобів формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі мовленнєвої діяльності під час вивчення фахових дисциплін), рефлексивний (своєчасне встановлення зворотного зв'язку з метою оцінювання рівня розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов).

Означена структура мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов лягла в основу розробки критеріїв та рівнів сформованості цієї компетентності у студентів у процесі вивчення фахових дисциплін.

У дисертації визначено, що педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін розглядаються як сукупність цілеспрямованих, спеціально створених обставин досліджуваного процесу вивчення фахових дисциплін, спрямованих на зростання рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов із урахуванням об'єктивних закономірностей педагогічних процесів та суб'єктивних особливостей суб'єктів освітнього простору.

Відповідно до результатів експертного оцінювання спроектовано систему значущих педагогічних умов, що визначають ефективність процесу формування мовленнєвої компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін (коефіцієнт значущості більше 0,5: моніторинг індивідуальних труднощів в усному та письмовому мовленні та їх усунення; стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення; уведення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань; створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін. Охарактеризовано зміст кожної педагогічної умови та її зв'язок з компонентами технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Технологія розглядається як алгоритм організації навчально-виховного процесу, що містить цілі, зміст і методи досягнення запланованих результатів. Встановлено, що розрізняють два види технологій формування мовленнєвої компетентності: 1) когнітивно-орієнтовані, побудовані на моделі “від мови до мовлення”, відображають раціонально-логічний шлях оволодіння мовою й включають граматичний, аналітичний, порівняльний методи; 2) комунікативно-орієнтовані, засновані на моделі “від мовлення до мови”, відображають ситуативний спосіб оволодіння мовою через природні (або наближені до природніх) ситуації комунікації. Відповідно, авторська технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін є комунікативно-орієнтованою, цілеспрямованою, системною педагогічною діяльністю щодо узгодження цілей, форм, змісту, методів і результатів навчання. Таке розуміння технології формування мовленнєвої компетентності визначило її структуру: цільовий, організаційний, змістовий, процесуальний і результативний компоненти.

Цільовий компонент описує основну мету (сформувати високий рівень мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови) й завдання

(розробити методичний інструментарій оцінювання рівня мовленнєвої компетентності; розвивати мотивацію молоді до особистісного та фахового зростання; упровадити у процес вивчення фахових дисциплін завдань із розвитку мовленнєвої компетентності; створити діалогічну конструктивну взаємодію у процесі навчання) реалізації технології у процесі вивчення фахових дисциплін.

Організаційний компонент технології описує систему педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін. Виведення педагогічних умов у окремий компонент технології відображає процесуальний підхід до її проектування й реалізації, обґрунтовуючи форми організації процесу вивчення фахових дисциплін (відповідно до сформульованих умов: моніторинг, кейс-стаді, діалогове навчання, навчальні й виробничі практики).

У змістовому компоненті описано зміст педагогічних перетворень для реалізації педагогічних умов. Зміст діяльності з реалізації моніторингу індивідуальних труднощів в усному та письмовому мовленні убачаємо у регулярній діагностиці якості вивчення фахових дисциплін майбутніми учителями іноземної мови; стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення – у забезпеченні стійкості пізнавальних інтересів студентів через емоційне насичення змісту і методів навчання; уведення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань – у створенні й використанні фахових комунікативних кейсів; створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін – у демократизації та діалогізації навчальної взаємодії під час вивчення фахових дисциплін.

Процесуальний компонент авторської технології описує форми та методи реалізації педагогічних умов і досягнення поставлених завдань.

Результативний компонент демонструє методику діагностики результатів вивчення фахових дисциплін щодо формування мовленнєвої компетентності, описуючи критерії, рівні та інструменти оцінювання відповідно до обґрунтованої структури мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Матеріали цього розділу представлено в публікаціях автора [47; 48; 50; 51; 53; 54; 58; 59; 60; 61; 63;].

## РОЗДІЛ 3

### РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

#### *3.1. Програма та зміст експериментальної роботи*

Як зазначено у меті дисертаційного дослідження, ефективність процесу формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін визначається наявністю відповідних педагогічних умов і технології. Відповідно, постає потреба дослідно-експериментальної перевірки ефективності запропонованих авторкою педагогічних перетворень.

Для проектування програми та змісту експериментальної роботи ми послуговувалися результатами аналізу літератури з методології та методики організації наукових досліджень В. Горбунової, 2004<sup>224</sup>]; В. Кислого, 2009<sup>225</sup>; А. Конверського, 2010<sup>226</sup>; Д. Мартина, 2002<sup>227</sup>; О. Новікова, 2006<sup>228</sup>; В. Сергієнка, 2011<sup>229</sup> та інших.

Педагогічний експеримент належить до методів емпіричного пізнання та передбачає цілеспрямований і контрольований вплив на умови навчально-виховного процесу з метою вивчення залежності його результатів від експериментальних нововведень. Тобто, сутність експериментальної роботи полягає у пошуку залежності  $y=f(x)$ , де залежна змінна  $y$

<sup>224</sup> Горбунова, В. В., 2007. *Експериментальна психологія в схемах і таблицях, навч. посібник*. К.:ВД.Професіонал. с.558

<sup>225</sup> Кислий, В. М., 2009. *Методологія та організація наукових досліджень*: конспект лекцій. Суми: Вид-во СумДУ. с.113.

<sup>226</sup> Конверського, А. Є., 2010. *Основи методології та організації наукових досліджень*. Навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів. К.: Центр учбової літератури. с.352.

<sup>227</sup> Мартин, Д., 2002. *Психологические эксперименты*. СПб.: ЕВРОЗНАК. с.480.

<sup>228</sup> Новиков, А. М., 2006. *Методология образования*. 2-е издание. М.: «Эгвес».с.488.

<sup>229</sup> Сергієнко, В.В., 2011. *Філософські проблеми наукового пізнання*: навч. посібник. Кременчук: Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського. с.103.

характеризує заплановані результати навчально-виховного процесу (рівень мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов), незалежна змінна  $x$  демонструє штучно створені умови організації навчання (педагогічні умови та технологію формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін).

Організація та проведення експериментальної роботи передбачає реалізацію системи послідовних пізнавальних дій: 1) формулювання гіпотези, цілей і завдань експериментальної роботи; 2) операціоналізація змінних – обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості досліджуваного об'єкта; 3) створення методичного інструментарію вимірювання стану об'єкта пізнання; 4) реалізація програми експериментальної роботи з фіксацією виявлених у процесі наукового пізнання характеристик і властивостей об'єкта дослідження; 5) обробка, порівняння, аналіз та узагальнення одержаних експериментальних даних.

Програма експериментальної роботи являє собою деталізований опис запланованого експерименту, що розкриває логічний взаємозв'язок результатів теоретичного аналізу проблеми дослідження та її емпіричного вивчення, 2004<sup>230</sup>. Основними завданнями проектування програми експериментальної роботи є: вибір змінних педагогічного експерименту; побудова процедури вимірювання досліджуваного явища та збору емпіричних даних; контроль надійності одержаних результатів експерименту.

Відповідно, програма експериментальної роботи складається із таких структурних елементів: гіпотеза дослідження; мета, завдання та етапи дослідження; методичний інструментарій дослідження; експериментальна база дослідження.

---

<sup>230</sup>Горбунова, В. В., 2007. *Експериментальна психологія в схемах і таблицях, навч. посібник. К.:ВД.Професіонал. с.558.*

Сформулюємо зазначені структурні елементи програми експериментального дослідження процесу формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

**Гіпотеза** у наукових дослідженнях виконує функцію “матеріалізації” ідей, представляючи собою форму осмислення емпіричного матеріалу та його введення у науковий обіг, 2010<sup>231</sup>. Гіпотеза являє собою наукове обґрунтоване припущення, висунуте для пояснення структури, факторів впливу, механізму функціонування і розвитку досліджуваного процесу. Основним завданням гіпотези є розкриття визначальних об’єктивних властивостей предмету дослідження.

В основу експериментального дослідження нами покладено **припущення**, що ефективність процесу формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов зросте внаслідок цілеспрямованого та системного упровадження у процес вивчення фахових дисциплін обґрунтованих педагогічних умов і технології.

**Мета** експериментального дослідження полягає у підтвердженні або запереченні визначеної гіпотези, а саме: дослідити вплив теоретично обґрунтованих і емпірично апробованих у процесі вивчення фахових дисциплін педагогічних умов і технології на ефективність формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Визначена мета реалізується поетапно через виконання таких **завдань** експериментального дослідження:

- охарактеризувати програму експериментального дослідження сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін (підготовчий етап);

---

<sup>231</sup> Конверський, А. Є., 2010. *Основи методології та організації наукових досліджень*. Навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад’юнтів. К.: Центр учбової літератури. с.14-15

- вивчити наявний стан сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін (констатувальний етап);

- обґрунтувати та впровадити у процес вивчення фахових дисциплін студентів експериментальної групи педагогічних умов і авторської технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов (формувальний етап);

- порівняти результати традиційної методики вивчення фахових дисциплін (досліджувані контрольної групи) та педагогічних умов і авторської технології формування мовленнєвої компетентності (досліджувані експериментальної групи) – підсумковий етап.

Розроблена програма експерименту передбачає реалізацію таких взаємопов'язаних **етапів**.

Підготовчий етап (2014-2015 рр.) – *етап проектування дослідження* – вивчення структури та операціоналізація залежної змінної – мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов; формулювання експериментальної гіпотези роботи та методики її перевірки.

Констатувальний етап (2015 р.) – *етап вивчення стану* – формування експериментальної бази дослідження, його контрольної та експериментальної груп; здійснення першого діагностичного зрізу та аналіз стану сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов; факторний аналіз педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

Формувальний етап (2015-2016 рр.) – *технологічний етап* – перетворювальна педагогічна діяльність з розробки й упровадження педагогічних умов і технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін



для експериментальної групи досліджуваних. Контрольна група досліджуваних вивчає фахові дисципліни за традиційною методикою.

Підсумковий етап (2016-2017 рр.) – *етап порівняння й оцінки* – повторний діагностичний зріз рівнів мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов; порівняння емпіричних даних контрольної і експериментальної груп досліджуваних задля характеристики зміни об'єкту дослідження під впливом упроваджених педагогічних умов і технології; математична перевірка, інтерпретація, узагальнення та опис експериментальних ефектів; формулювання висновків.

Взаємозв'язок окреслених компонентів програми експериментального дослідження проілюстровано на рис. 2.5; він співвідноситься із темою дослідження, його загальними завданнями та структурою.

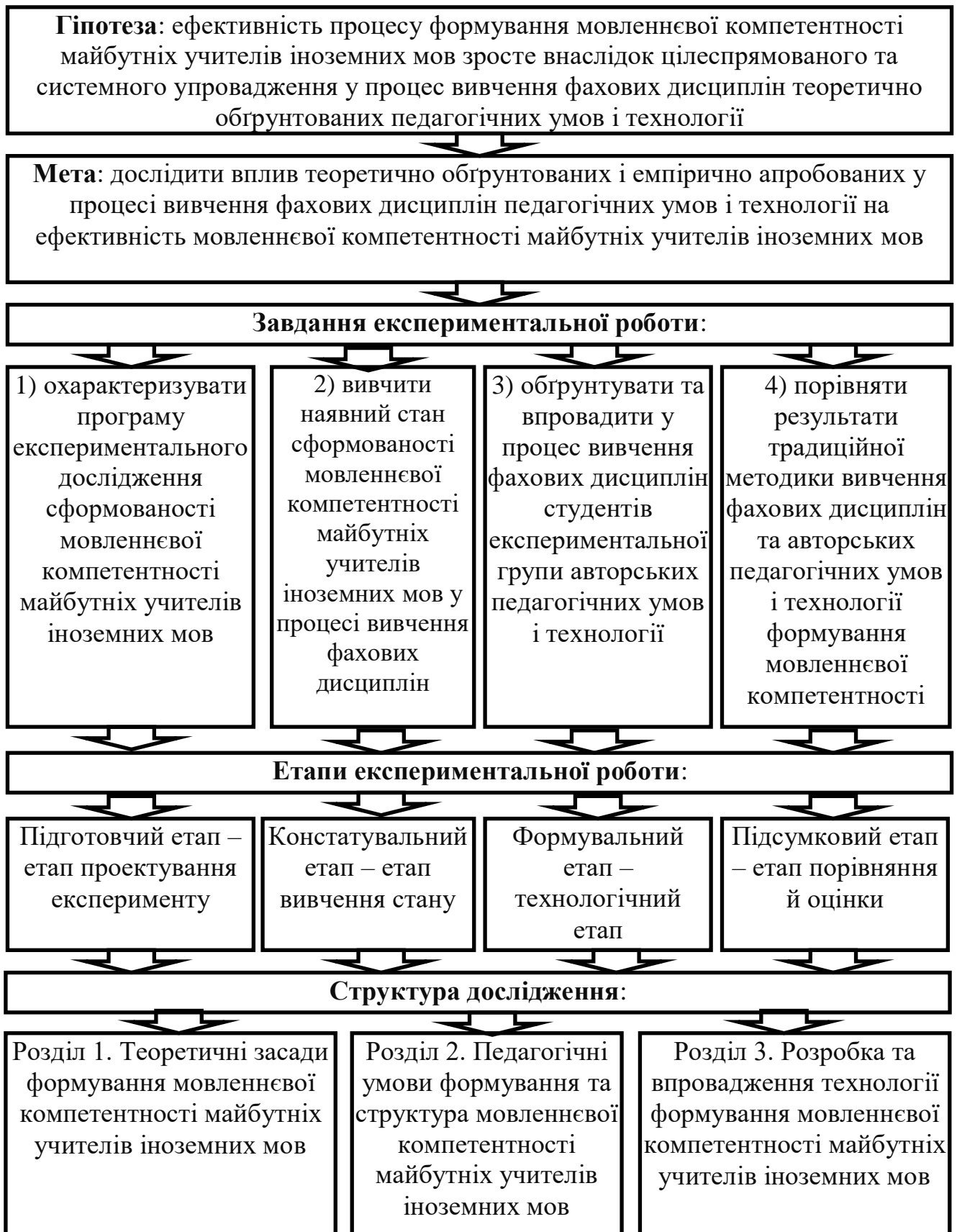
**Критерії** у педагогічному експерименті виступають засобами оцінювання авторських інновацій; якісними характеристиками очікуваного результату впровадження умов і технології; методологічними вимогами до вибору критеріїв є їх об'єктивність як характеристика однозначності досліджуваного явища, валідність як властивість адекватної відповідності предмету пізнання, нейтральність як ознака об'єктивності процесу оцінювання; повнота як здатність відображати усі суттєві характеристики залежної експериментальної змінної, 2007<sup>232</sup>. Загалом, критерій є підставою оцінки, визначення або класифікації об'єктів, 2005<sup>233</sup>.

Розрізняють якісні та кількісні критерії оцінки результатів експериментальної роботи. Специфіка педагогічних досліджень полягає саме у потребі співвіднесення досліджуваної якості (мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов) через формальні числові вираження (кількість або величину). Величина тут виступає мірою, відповідно до якої має сенс твердження більше, менше або рівно, 2001<sup>234</sup>.

<sup>232</sup> Новиков, А.М., Новиков Д.А., 2007. *Методология*. М.: СИН-ТЕГ. с.663

<sup>233</sup> *Великий тлумачний словник сучасної української мови*/ Duplex D., Soline Vaillant S. – Вид: Перун, 2005.

<sup>234</sup> Мешалкина, Л.Д., 2001. *Психологические измерения*: сб. под ред. Л.Д. Мешалкина. 2-е изд. М.: Мир. с.192.



*Рис. 3.1. Програма експериментальної роботи*

Саме цю функцію й виконує процедура побудови системи критеріїв і показників – дозволяє визначити рівень сформованості мовленнєвої компетентності досліджуваних. Для цього до процедури вимірювання вводиться шкала відношень, що дозволяє порівняти наявний рівень мовленнєвої компетентності досліджуваних з еталонним, теоретично обґрунтованим. Відповідно, у процесі експерименту здійснюється фіксація кількісних характеристик предмету дослідження, їх класифікація та порівняння за спроектованими відповідно до шкали рівнями сформованості досліджуваного явища, 2011<sup>235</sup>.

Нами були проаналізовані наявні програми емпіричних досліджень суміжних до нашої проблеми: моніторинг культури мовлення учнівської молоді (В. Ткаченко, 2011<sup>236</sup>); діагностика професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів (В. Коваль, 2013<sup>237</sup>); дослідження індивідуального стилю спілкування майбутніх учителів іноземної мови (Н. Добіжа, 2016<sup>238</sup>.]; індикатори ефективності самостійної роботи студентів під час вивчення мови (І. Нагребельна, 2016<sup>239</sup>), експериментальне дослідження формування готовності майбутніх вчителів філології до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій (Т. Пушкар,

---

<sup>235</sup> Сергієнко В.В., 2011. *Філософські проблеми наукового пізнання*: навч. посібник. Кременчук: Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського. с.103.

<sup>236</sup> Ткаченко, В. *Моніторингове дослідження з культури мовлення*. [online]. Доступно: <https://monitoring.in.ua/up/files/portfolio/000095.pdf>

<sup>237</sup> Коваль, В. О., 2013. *Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах*. автореф. док. пед. наук, Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. с.628.

<sup>238</sup> Добіжа, Н. В., 2016. *Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови в процесі педагогічної практики*, автореф. канд. .пед .наук. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

<sup>239</sup> Нагребельна, І. А., 2016. *Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах*: автореф. пед.наук. Херсон: Херсонський державний університет. с.483.

2016<sup>240</sup>), вивчення готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічного спілкування (К. Кончович, 2016<sup>241</sup>) та інші.

Моніторингове дослідження В. Ткаченко щодо культури мовлення учнів базувалося на тестовому матеріалі, що відповідає знанням і умінням учнів як критеріям їх мовної компетентності відповідно до тем: *лексикологія; ділові папери; морфологія; фразеологія; синтаксис; орфографія*, 2011<sup>242</sup>.

У докторському дисертаційному дослідженні В. Коваль стратегічним результатом професійної підготовки вчителів-філологів визначено національно-мовну особистість, яка вільно володіє нормами усної і писемної форм літературної мови, цілеспрямовано і майстерно використовує мовні засоби в різних мовленнєвих ситуаціях, дотримуючись комунікативного кодексу. Ключовими компетентностями майбутніх філологів дослідниця визначила: предметно-фахову (інформаційну, лінгводидактичну, мовленнєву, лінгвокраїнознавчу, літературознавчу компетенції); особистісно-комунікативну (світоглядно-ціннісну, соціальну, особистісну, інтелектуальну, комунікативну, життєву, рефлексивну компетенції); діяльнісно-технологічну (проектувальну, дослідницько-пошукову, методичну, інтерактивну, технологічну компетенції). Відповідно до означеної системи у роботі виділено *когнітивно-творчий, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-практичний* критерії дослідження, 2013<sup>243</sup>].

Н. Добіжа, у результаті аналізу питання критеріїв сформованості індивідуального педагогічного стилю спілкування, виділила як значущі

<sup>240</sup> Пушкар, Т. М., 2016. *Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій*: автореф. канд. пед. наук. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка. с.262.

<sup>241</sup> Кончович, К. Т., 2016. *Формування готовності майбутніх вчителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій*: автореф. канд. пед. наук. Мукачєво: Мукачєвський державний університет. с.300.

<sup>242</sup> Ткаченко, В. *Моніторингове дослідження з культури мовлення*. [online]. Доступно: <https://monitoring.in.ua/up/files/portfolio/000095.pdf>.

<sup>243</sup> Коваль, В. О., 2013. *Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах*. автореф. док. пед. наук, Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. с.628.

*мотиваційний* (прагнення до самовдосконалення, почуття відповідальності, потреба в реалізації особистісного потенціалу, позитивна установка на комунікативну діяльність, оптимальний рівень самосвідомості, прагнення до формування іншомовної професійної комунікативної компетентності), *когнітивний* (обізнаність у сутнісних характеристиках, структурі та функціях педагогічного спілкування; усвідомлення індивідуально-типологічних особливостей; розуміння можливостей застосування наявних знань, їхня інтерпретація; здатність до аналізу та синтезу наявних знань у контексті навчання іноземної мови; уміння здійснювати рефлексію власної комунікативної діяльності та об'єктивно оцінювати ефективність спілкування), *діяльнісний* (здатність моделювати педагогічне спілкування, володіння уміннями педагогічного спілкування, усвідомлення можливостей використання особистісного потенціалу в реальній комунікативній діяльності, розвинена іншомовна компетентність – лінгвістична, прагматична, соціокультурна, стратегічна складові), *емоційно-вольовий* (розуміння індивідуальних особливостей своєї емоційної сфери, прагнення використати позитивні емоції та стани уміння регулювати власний емоційний стан, уміння використовувати емоції, наполегливість у досягненні успіху в комунікативній діяльності, рішучість, самовладання, енергійність) *критерії*, 2016<sup>244</sup>.

У докторському дослідженні І. Нагребельної, 2016<sup>245</sup> виділено індикатори ефективності формування *мовної, мовленнєвої, комунікативної, самоосвітньої, дослідницької, лінгводидактичної компетентностей* майбутніх учителів, які співвіднесено з критеріями їх вимірювання (мотиваційно-ціннісним; професійно-когнітивним; особистісно-вольовим; діяльнісним; креативно-дослідницьким).

<sup>244</sup> Добіжа, Н. В., 2016. *Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови в процесі педагогічної практики*, автореф. канд. пед. наук. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. с.296.

<sup>245</sup> Нагребельна, І. А., 2016. *Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах*: автореф. пед. наук. Херсон: Херсонський державний університет. с.483.

До критеріїв професійної комунікативної компетентності студентів-філологів Т. Симоненко відносить: теоретичні та практичні знання в системі комунікативних дисциплін (комунікативна компетенція); організаторські здібності студента; комунікативний самоконтроль; уміння продуктивно уникати конфліктних ситуацій, 2006<sup>246</sup>.

У дисертації Ю. Мендрух спроектовано авторську методику оцінки *мотиваційно-особистісного, когнітивного, поведінково-діяльнісного критеріїв* комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів, 2016<sup>247</sup>.

У структурі професійної компетентності майбутніх учителів-філологів Н. Бідюк виділено лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, культурознавчу, педагогічну, психологічну, методичну, інформаційну, науково-дослідну складові, 2012<sup>248</sup>; де важливими з огляду на проблему нашого дослідження вважаємо мовну (володіння мовою як засобом спілкування; здатність розуміти й продукувати необмежену кількість граматично правильних речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їхнього з'єднання); лінгвістичну (засвоєння знань з мови як знакової системи; здатність постійно поповнювати особисту лексику; уміння відокремлювати в мовній інформації головні ідеї та опорні поняття; здатність оцінювати мовні факти, інтерпретувати прочитане чи почуте; знання наукової термінології, уміння співставляти мовні явища); фольклорну (знання національного фольклору країн, мова яких вивчається; уміння дотримуватися правил мовного етикету залежно від етнокультурної специфіки мови; знання усної народної творчості носіїв різних мов); культурознавчу (знання духовних і матеріальних реалій різних народів; здатність знаходити необхідну інформацію з історії і культури різних країн)

<sup>246</sup> Симоненко, Л. О., 2001. Українська наукова термінологія: стан та перспективи розвитку. *Українська термінологія і сучасність* : зб. наук. Праць. Вип. IV. К.: КНЕУ. с.121

<sup>247</sup> Мендрух, Ю. М., 2016. *Формування комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з маркетингу*: автореф.канд.пед.наук. К.: ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана». с.268.

<sup>248</sup> Бідюк, Н. М., 2012. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога: зміст і структура: зб. наук. праць: *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Вип. 3. Київ–Львів: ЛДУ БЖД. Ч. 2. с.158–161.

компетентності, 2016<sup>249</sup>. При цьому оцінку рівня готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії дослідниця пропонує вимірювати за *ціле-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, оцінно-рефлексивним критеріями*.

Аналіз Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти свідчить, що при оцінці результатів оволодіння іноземними мовами відправними точками слугують цілі тих, хто вивчає мову. Загальні комунікативні компетенції складаються з мовних знань і умінь студентів (оцінюються у чотирьох сферах – читання, письмо, говоріння, аудіювання), а також їх життєвого досвіду та вміння вчитися. Саме такий підхід дозволяє виділити 6 основних рівнів мовленнєвої компетентності: 1) A<sub>1</sub> – інтродуктивний рівень формального володіння (Breakthrough); 2) A<sub>2</sub> – середній рівень «виживання» (Waystage); 3) B<sub>1</sub> – рубіжний рівень (Threshold); 4) B<sub>2</sub> – просунутий рівень незалежного користувача (Vantage); 5) C<sub>1</sub> – автономний рівень ефективної операційної компетенції (Effective Operational Proficiency); 6) C<sub>2</sub> – компетентний рівень глобального володіння (Mastery), 2003<sup>250</sup>.

Схожий підхід до визначення змісту комунікативної компетентності представлено М. Пентилюк; науковець виділяє ключову й предметну комунікативну компетентності. Ключова компетентність відображає особистий досвід взаємодії з людьми в процесі розв’язання комунікативних завдань в різних суспільних сферах поза межами навчання. Предметна компетентність характеризує здатність мовця успішно застосовувати здобуті знання мови, набуті мовленнєві вміння й навички в різноманітних комунікативних ситуаціях у процесі навчання, 2014<sup>251</sup>.

<sup>249</sup> Пушкар, Т. М., 2016. *Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій*: автореф.канд.пед.наук. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка. с.35-36

<sup>250</sup> Ніколаєва, С.Ю., 2003. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти*: вивчення, викладання, оцінювання. Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. К.: Ленвіт. с.273.

<sup>251</sup> Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник: за ред. Пентилюк М.І., 2015. К.: Ленвіт. с.116.

Таким чином, при побудові системи критеріїв експериментального дослідження рівня сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов найбільш уживаним прийомом є врахування структури досліджуваного явища. Такий підхід до процедури вимірювання рівня мовленнєвої компетентності ми вважаємо системним, оскільки він відображає предмет дослідження – сформованість мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов як систему обраних дослідником знань, умінь, компетенцій, особистісних і професійних якостей.

Водночас, існує інший підхід до побудови методики діагностики рівня сформованості мовленнєвої компетенції у процесі вивчення філологічних дисциплін, який ми можемо назвати дидактичним. За умови використання цього підходу компетентність майбутніх філологів оцінюється або з позиції оцінки рівня засвоєння ними окремих навчальних курсів (дисциплін, тем), або відповідно до ключових мовних компетенцій (читання, письмо, аудіювання, говоріння).

На нашу думку, інтеграція окреслених підходів дозволить розглядати мовленнєву компетентність комплексно – і як системне утворення мотиваційної, індивідуальної, діяльнісної, рефлексивної сфер особистості майбутніх учителів іноземних мов (відповідно виділених **ціннісно-мотиваційний; організаційно-комунікативний; соціально-культурний; рефлексивно-результативний критерії**); і як практичний результат процесу вивчення фахових дисциплін (**фахово-професійний критерій**). Зміст і показники кожного критерію представлено у табл. 3.1.



Таблиця 3.1

**Критерії та показники сформованості мовленнєвої компетентності  
майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових  
дисциплін**

Критерії	Показники
<p><b>Ціннісно-мотиваційний</b> – відображає вмотивованість майбутніх учителів іноземних мов до оволодіння мовленнєвою компетентністю; ціннісне ставлення до суб’єктів фахового спілкування.</p>	<p>Зацікавленість у знанні норм і правил іноземної мови, необхідних для адекватного використання їх у процесі мовлення.</p> <p>Спрямованість на вдосконалення вмінь, пов’язаних з побудовою монологічних і діалогічних висловлювань.</p> <p>Усвідомлення ролі ефективного спілкування у педагогічній діяльності, вмотивованість на оволодіння здатністю фахово спілкуватися з учнями, батьками, колегами.</p>
<p><b>Організаційно-комунікативний</b> – характеризує індивідуальні особливості спілкування майбутніх учителів, здатність до організації конструктивної взаємодії, вміння враховувати індивідуальність інших суб’єктів мовлення.</p>	<p>Здатність встановлювати та підтримувати контакт у ситуації взаємодії (контактність, емпатійність, щирість, ініціативність).</p> <p>Спроможність організувати учнівський колектив, згуртувати його, надихнути на вирішення поставлених завдань.</p> <p>Уміння працювати у команді.</p>

## Продовження таблиці 3.1

<p><b>Соціально-культурний</b> – визначає здатність студентів до мовної взаємодії у різних ситуаціях з урахуванням особистих, професійних, суспільних цілей.</p>	<p>Сформованість комунікативної толерантності у ситуаціях спілкування з представниками інших культур.</p> <p>Уміння використовувати мову для досягнення особистих, професійних, суспільних цілей.</p> <p>Здатність виступати з промовами перед аудиторією.</p> <p>Здатність сприймати та розуміти інших людей та соціальні об'єкти.</p>
<p><b>Рефлексивно-результативний</b> – розкриває рівень самоконтролю особистості у ситуаціях комунікативної взаємодії; адекватність оцінки рівня власної мовленнєвої компетентності.</p>	<p>Здатність забезпечувати самоконтроль у ситуації взаємодії з іншими.</p> <p>Вміння гнучко реагувати на ситуацію, відчувати потреби суб'єктів комунікації та підтримувати конструктивну взаємодію.</p> <p>Спроможність конгруентно оцінити рівень власної мовленнєвої компетентності.</p>
<p><b>Фахово-професійний</b></p>	<p>Володіння усним та писемним мовленням; вміння зрозуміло та стисло викладати думки.</p> <p>Повнота, глибина, гнучкість, системність та міцність знань мови, що вивчається.</p> <p>Орієнтованість мовлення на суб'єктів професійної діяльності.</p> <p>Фаховість і творчість у мовленні.</p>

Емпіричне вимірювання за визначеною системою критеріїв і показників як еталонів для оцінки дозволяє віднести досліджуваних до того чи іншого рівня мовленнєвої компетентності за формулою:

$PMK = \sum_{i=1}^5 K_i$ , де  $PMK$  – загальний рівень мовленнєвої компетентності,  $K_i$  – оцінка досліджуваних за окремими критеріями.

Відповідно, постає потреба виділення еталонних **рівнів мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов** – високого, середнього, низького.

*Високий рівень мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов* характеризується свідомою вмотивованістю до оволодіння індивідуальним стилем мовлення іноземною мовою, творчою мовленнєвою поведінкою; проявом комунікативно-організаторських та соціокультурних умінь у спілкуванні з суб'єктами педагогічної діяльності, обізнаністю у характеристиках, структурі, функціях та нормах педагогічного спілкування, досвідченістю реалізації іншомовної комунікативної взаємодії, адекватністю оцінки рівня власної мовленнєвої компетентності та спрямованістю на її розвиток; глибиною та гнучкістю фахових знань, умінь і здатностей.

*Середній рівень мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов* визначається нестійкою мотивацією до оволодіння індивідуальним стилем мовлення іноземною мовою у процесі вивчення фахових дисциплін; правильним та доцільними, однак не творчими проявами мовленнєвої поведінки; невпевненістю у своїх організаційно-комунікативних здібностях, безініціативністю та невмінням працювати у команді; недостатньою обізнаністю щодо характеристик, структури, функцій та норм педагогічного спілкування, відсутністю досвіду реалізації іншомовної комунікативної взаємодії, заниженням/перевищенням оцінки рівня власної мовленнєвої компетентності; негнучкістю та нединамічністю фахових знань, умінь і здатностей.

*Низький рівень мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов* описується через ситуативність та зовнішній локус контролю при характеристиці мотивації до оволодіння індивідуальним стилем мовлення іноземною мовою у процесі вивчення фахових дисциплін; помилковими стратегіями мовленнєвої поведінки; відсутністю прояву організаційно-комунікативних здібностей, небажанням працювати у команді; необізнаністю у характеристиках, структурі, функціях та нормах педагогічного спілкування, відсутністю досвіду реалізації іншомовної комунікативної взаємодії, неадекватністю оцінки рівня власної мовленнєвої компетентності; поверховістю фахових знань, умінь і здатностей.

**Методичний інструментарій дослідження** підбирався нами відповідно до охарактеризованих критеріїв і показників сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Зокрема, для вивчення мотиваційного компонента за ціннісно-мотиваційним критерієм ми послуговувалися анкетною “Мотиви оволодіння мовленнєвою компетентністю” (див. Додаток А), спрямованою на самооцінку учасниками експерименту особливостей їх мотивації при вивченні фахових дисциплін.

За організаційно-комунікативним критерієм вивчення рівня сформованості діяльнісного компонента мовленнєвої компетентності було обрано стандартизовану методику для виявлення комунікативних та організаторських здібностей (див. додаток Б дисертації), яка дозволяє виявити особистісні характеристики майбутніх учителів за шкалами: вміння чітко та швидко налагоджувати ділові та товариські контакти з людьми; прагнення розширити соціальні контакти, особливості участі у групових заходах, вміння впливати на людей, бажання проявляти ініціативу у комунікативній взаємодії.

Оскільки організаційно-комунікативний критерій репрезентує особистісні якості досліджуваних, для його діагностики нами також

застосовувалася стандартизована методика “Опитувальний листок Форверга на контактність”, що дозволяє оцінити рівень емпатійності, щирості, ініціативності, толерантності майбутніх учителів (див. Додаток В).

За соціально-культурним критерієм мовленнєвої компетентності ми визначаємо здатність молоді будувати комунікативну взаємодію з різними суб’єктами освітнього простору; його діагностика базується на результатах двох методик – тесту В. Макліні “Мовні бар’єри при спілкуванні” (див. додаток Г) і Методики В. Бойка з діагностики комунікативної установки (див. додаток Д). Визначені методики відповідають обґрунтованим показникам соціально-культурного критерію.

Рефлексивно-результативний критерій відображає рівень самооцінки мовленнєвої компетентності досліджуваних; для його вивчення ми використовували методику М. Снайдера для діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні (див. додаток Ж), що відображає особливості мовленнєвої поведінки досліджуваних.

Діагностика фахово-професійного критерію здійснювалася двома методами – самооцінкою учасниками рівня своєї мовленнєвої компетентності (див. додаток З), яка здійснюється за шкалами іншомовна, мовна, лексична, соціокультурна, навчальна і методична компетенції та експертним оцінюванням викладачами фахових дисциплін усного й писемного мовлення студентів (див. додаток І).

Таким чином, розроблений методичний інструментарій дозволяє вивчити рівень мовленнєвої компетентності майбутніх учителів системно, з урахуванням психологічних та педагогічних факторів впливу на предмет дослідження.

Розрахунок рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов здійснювався на підставі авторської шкали, представленої у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**Шкала розрахунку рівня мовленнєвої компетентності майбутніх  
учителів іноземних мов**

<b>№</b>	<b>Критерій / Діагностичний метод</b>	<b>Результати методики</b>	<b>Шкала</b>
1.	Ціннісно-мотиваційний / Анкета “Мотиви оволодіння мовленнєвою компетентністю”	Внутрішні мотиви (пізнавальні інтереси, саморозвиток, самореалізація)	3
		Зовнішні мотиви (успіх, соціальний статус, заробітня платня)	2
		Невизначеність мотивації	1
2.1	Організаційно-комунікативний / Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей	Високий або дуже високий рівень комунікативно-організаторських здібностей	3
		Середній рівень комунікативно-організаторських здібностей	2
		Низький або нижче середнього рівень комунікативно-організаторських здібностей	1
2.2	Організаційно-комунікативний / Опитувальний листок Форверга на контактність	Високий рівень емпатії, поваги, щирості, конкретності, ініціативності (7-9 балів)	3
		Середній рівень емпатії, поваги, щирості, конкретності, ініціативності (4-6 бали)	2
		Низький рівень емпатії, поваги, щирості, конкретності, ініціативності (1-3 бали)	1

Продовження таблиці 3.2

3.1	Соціально-культурний / тест “Мовні бар’єри при спілкуванні”	Низька кількість мовних бар’єрів у спілкуванні	3
		Середня кількість мовних бар’єрів у спілкуванні	2
		Висока кількість мовних бар’єрів у спілкуванні	1
3.2	Соціально-культурний / Методика діагностики комунікативної установки	Високий рівень комунікативної толерантності (11-15 балів)	3
		Середній рівень комунікативної толерантності (6-10 балів)	2
		Низький рівень комунікативної толерантності (0-5 балів)	1
4.	Рефлексивно-результативний / Методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні	Високий комунікативний контроль (7-10 балів)	3
		Середній комунікативний контроль (4-6 балів)	2
		Низький комунікативний контроль (0-3 бали)	1
5.1	Фахово-професійний / Самооцінка рівня мовленнєвої компетентності	Високий рівень володіння фаховими компетенціями (41-60 бали)	3
		Середній рівень володіння фаховими компетенціями (21-40 бали)	2
		Низький рівень володіння фаховими компетенціями (0-20 балів)	1

*Продовження таблиці 3.2*

5.2	Фахово-професійний / Експертна оцінка викладачами фахових дисциплін усного й писемного мовлення студентів	Високий рівень успішності (86-100 балів)	3
		Середній рівень успішності (71-85 балів)	2
		Низький рівень успішності (0-70 балів)	1

Таким чином, згідно з таблицею 3.2, у процесі експерименту досліджуваний може набрати, відповідно до шкали, від 8 до 24 балів; де 8-13 балів відповідають низькому рівню мовленнєвої компетентності; 14-19 – середньому рівню; 20-24 – високому рівню.

**Експериментальна база дослідження** охоплює вищі навчальні заклади, які здійснюють фахову підготовку майбутніх учителів іноземних мов із урахуванням вимог до представництва різних регіонів. А саме, експериментально-дослідницька робота здійснювалася на базі: Київського університету імені Бориса Грінченка; Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти; Житомирського державного університету імені Івана Франка; Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; Державного вищого навчального закладу “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Участь у педагогічному експерименті взяли 427 студентів бакалаврату та магістратури спеціальності Мова і література та 26 науково-педагогічних працівників ВНЗ. Поділ на експериментальну та контрольну групи відбувався з урахуванням вимоги рівності початкових умов навчання досліджуваних та рівнозначності рівня мовленнєвої компетентності студентів на констатувальному етапі експерименту. Відповідно, експериментальна група – 198 майбутніх учителів іноземної мови;



контрольна група – 229 студентів. Викладачі в експериментальній роботі надавали експертну оцінку педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов під час вивчення фахових дисциплін на констатувальному етапі експерименту.

Таким чином, розроблена програма і методика педагогічного експерименту відповідає представленим у науковій літературі вимогам до організації дослідно-експериментальної роботи; відображає системний підхід до вивчення рівня мовленнєвої компетентності досліджуваних та побудована на основі результатів теоретичного аналізу проблеми дослідження.

### ***3.2. Стан сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін***

Відповідно до обґрунтованої у п. 2.3 програми дисертаційного дослідження, нами було проведено констатувальний етап експерименту, скерований на вивчення наявного стану сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

Дослідження стану сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін здійснювалося відповідно до спроектованих критеріїв, показників і рівнів.

#### **Ціннісно-мотиваційний критерій мовленнєвої компетентності**

За ціннісно-мотиваційним критерієм мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови нами застосовувалася Анкета “Мотиви оволодіння мовленнєвою компетентністю” (додаток А), яка спрямована на вивчення особливостей і характеру ціннісно-мотиваційної структури особистості досліджуваних. Аналіз даних за анкетною здійснювався

відповідно до переважання у досліджуваних певної групи мотивів (внутрішніх, зовнішніх, не визначених) – результати представлено у табл. 3.3.

Як видно з одержаних на констатувальному етапі експерименту даних, переважній більшості студентів (більше 40% досліджуваних обох груп) притаманні зовнішні мотиви оволодіння мовленнєвою компетентністю. Тобто, при виборі професії та у процесі фахового навчання майбутні учителі іноземних мов послуговуються мотивами подальшого можливого успіху, високого соціального статусу, достатньої заробітної платні тощо. Майже кожному третьому студенту / студентці (по 27% опитаних у кожній групі) притаманна невизначеність мотивації, що превалює. Тобто, мотиви з оволодіння майбутньою професією у такої молоді є нестійкими, неусвідомлюваними, мінливими.

Таблиця 3.3

**Діагностика показників ціннісно-мотиваційного критерію  
мовленнєвої компетентності на констатувальному етапі експерименту**

№	Мотиви	Експериментальна група		Контрольна група	
		к-сть	у %	к-сть	у %
1	Внутрішні	57	28,79	69	30,13
2	Зовнішні	86	43,43	97	42,36
3	Невиражені	55	27,78	63	27,51
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

Одночасно, кожний третій учасник дослідної роботи (28,79% у експериментальній групі та 30,13% у контрольній групі) характеризуються переважанням внутрішньої мотивації у процесі вивчення фахових дисциплін. Таким досліджуваним притаманні розвинені пізнавальні інтереси, прагнення до саморозвитку, самореалізації та самопрезентації у майбутній професії.

Відповідно, при подальшій педагогічній діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін важливо звертати увагу на формування внутрішньої мотивації студентів до оволодіння мовленнєвою компетентністю. Для цього важливим є використання вправ на рефлексію, підбір навчальних матеріалів, відповідно до потреб й інтересів молоді, використання сучасних інноваційних методів навчання для стимулювання пізнавальних інтересів молоді.

### **Організаційно-комунікативний критерій мовленнєвої компетентності**

Для вивчення діяльнісного компонента мовленнєвої компетентності за організаційно-комунікативним критерієм, відповідно до програми дослідження, нами застосовувалися дві стандартизовані психодіагностичні методики – Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (додаток Б) і Опитувальний листок Форверга на контактність (додаток В).

Комунікативно-організаторські здібності майбутніх учителів іноземної мови відображають рівень їх активності у процесі спілкування з різними категоріями суб'єктів освітнього простору та готовність змінювати характер й умови комунікації залежно від власних цілей. Результати діагностики комунікативно-організаторських здібностей учасників експерименту подано у табл. 3.4.

Низький рівень прояву здібностей до комунікативної та організаторської діяльності відображає схильність особистості до обмеження контактів з іншими внаслідок високого рівня тривожності. Цей показник не є прийнятним для майбутніх учителів, оскільки він може впливати на неуспішність виступу перед аудиторією, нездатність орієнтуватися у незнайомих ситуаціях, уникнення відповідальності та самостійності у прийнятті рішень. На констатувальному етапі експерименту було встановлено, що 29% досліджуваних експериментальної групи й 32%

Таблиця 3.4

**Діагностика показників організаційно-комунікативного критерію  
мовленнєвої компетентності на констатувальному етапі експерименту**

№	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий / дуже високий	62	31,31	71	31,00
2	Середній	78	39,39	84	36,68
3	Низький / нижче середнього	58	29,29	74	32,31
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

учасників контрольної групи володіють охарактеризованим рівнем комунікативно-організаторських здібностей. Тобто, потребується спеціально організована діяльність із розвитку комунікативно-організаторських здібностей майбутніх учителів у процесі їх фахової підготовки.

36% студентів контрольної групи і 39% учасників експериментальної групи мають середній рівень прояву комунікативно-організаторських здібностей, що характеризує їх як особистостей, які прагнуть до встановлення й побудови комунікативних контактів, водночас не вміючи їх зберігати / підтримувати.

31% досліджуваних в обох групах має високий рівень комунікативно-організаторських здібностей; тобто демонструють ініціативність, комунікабельність, відповідальність, організованість у комунікативній діяльності, що, на нашу думку, є професійно важливою якістю.

Опитувальний листок Форверга на контактність, будучи стандартизованою психодіагностичною методикою, розглядає контактність як якість особистості, що є похідною від таких складових: емпатії, поваги, щирості, конкретності, ініціативності, безпосередності. Узагальнені

результати діагностики молоді на констатувальному етапі експерименту подано у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

**Діагностика показників контактності для організаційно-комунікативного критерію мовленнєвої компетентності на констатувальному етапі експерименту**

№	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	43	21,72	54	23,58
2	Середній	94	47,47	105	45,85
3	Низький	61	30,81	70	30,57
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

Одержані результати діагностики рівня контактності студентів співвідносяться із попередньо отриманими й проаналізованими результатами вивчення комунікативно-організаторських здібностей. А саме, 30% майбутніх учителів іноземної мови, як контрольної, так і експериментальної груп, не володіють контактністю, що відображається у відсутності у них ініціативності, щирості, емпатії та інших професійно важливих якостей. Лише кожний п'ятий учасник експерименту (21,72% у експериментальній групі й 23,58% у контрольній) володіє високим рівнем прояву професійно важливих характеристик комунікації.

Тобто, вивчення організаційно-комунікативного критерію на констатувальному етапі експерименту засвідчило необхідність розвивальної діяльності щодо формування професійно важливих рис майбутніх учителів іноземних мов.

### Соціально-культурний критерій мовленнєвої компетентності

За соціально-культурним критерієм вивчення здійснювалося досліджувався за допомогою Тесту В. Макліні “Мовні бар’єри при спілкуванні” (додаток Г) та Методики діагностики комунікативної установки В. Бойка (додаток Д).

Діагностика мовних бар’єрів у спілкуванні студентів спрямована на аналіз таких особливостей мовлення, як чіткість, відповідність, зв’язність, аргументованість, точність, зрозумілість, ввічливість, орієнтованість на зворотній зв’язок та інші. Результати тестування студентів контрольної й експериментальної груп подано у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

#### Діагностика показників мовних бар’єрів соціально-культурного критерію мовленнєвої компетентності на констатувальному етапі експерименту

№	Кількість бар’єрів	Експериментальна група		Контрольна група	
		к-сть	у %	к-сть	у %
1	Низька	39	19,70	44	19,21
2	Середня	105	53,03	117	51,09
3	Висока	54	27,27	68	29,69
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

Варто зауважити, що результати тестування мають обернений характер, тобто, низька кількість мовних бар’єрів відповідає високому рівню мовленнєвої компетентності. Висока кількість мовних бар’єрів (професійний жаргон, запутаність мови, відсутність орієнтації на слухача або співрозмовника, тощо) притаманна 27% досліджуваних експериментальної групи та 29% учасників контрольної групи. На нашу думку, це свідчить про необхідність введення додаткових мовних і

мовленнєвих професійно-орієнтованих завдань, спрямованих на усвідомлення студентами превалюючих бар'єрів, їх подальшої корекції.

Низька кількість мовних бар'єрів, що не потребує додаткового втручання, за результатами діагностики на констатувальному етапі, притаманна лише 19% майбутніх педагогів обох груп.

Додатково під час вивчення соціально-культурного компонента мовленнєвої компетентності майбутніх учителів нами діагностувалися комунікативні установки за В. Бойко, результати подано у табл. 3.7. Ця методика призначена для діагностики загального рівня комунікативної толерантності досліджуваних за шкалами прийняття індивідуальності інших, терпимості до особистісного дискомфорту партнера по спілкуванню та ін.

Таблиця 3.7

**Діагностика показників толерантності для соціально-культурного критерію мовленнєвої компетентності на констатувальному етапі експерименту**

№	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	53	26,77	61	26,64
2	Середній	84	42,42	92	40,17
3	Низький	61	30,81	76	33,19
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

Як видно з результатів табл. 3.7, низький рівень комунікативної толерантності притаманний більше, ніж 30% студентів педагогічних спеціальностей. Це може свідчити про невміння або неготовність молоді приймати індивідуальність партнерів по спілкуванню внаслідок намагання використати себе та свої установки як еталонні в оцінюванні інших. Тобто, потребує педагогічної корекції сфера особистісних установок

майбутніх учителів щодо подолання стереотипності, ксенофобії, стигматизації суб'єктів освітнього процесу.

Високий рівень комунікативної толерантності притаманний 26% досліджуваних обох груп. Це свідчить, що кожний четвертий майбутній фахівець наразі готовий до реалізації у педагогічних процесах принципів толерантності, взаємоповаги, демократичності, рівності.

Уважаємо за важливе зауважити, що специфіка навчання іноземних мов майбутніми фахівцями вимагає від них вищого рівня міжкультурної толерантності та терпимості до інших культур. Часто нетерпимість, нетолерантність, дискримінацію та агресивну поведінку пов'язують зі страхом чужого й невідомого. Відповідно, у процесі професійної підготовки виявлено потребу більш глибокого знайомства студентів з іншими культурами задля формування толерантності.

#### **Рефлексивно-результативний критерій мовленнєвої компетентності**

Рефлексивно-результативний критерій мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов відображає здатність ними адекватно оцінювати рівень власного комунікативного контролю, для чого була застосована Методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера (додаток Ж), див. табл. 3.8.

Майже половина учасників констатувального етапу експерименту володіє середнім рівнем комунікативного контролю (48,99% студентів експериментальної групи і 49,78% - контрольної). За М. Снайдером, середній рівень комунікативного контролю свідчить про щирість, але нестриманість у емоційних проявах у процесі спілкування. Це, на нашу думку, можна пояснити віковими особливостями розвитку особистості студентів, коли у юнацькому віці ще формуються психологічні механізми емоційного контролю.



Таблиця 3.8

**Діагностика показників рефлексивно-результативного критерію  
мовленнєвої компетентності на констатувальному етапі експерименту**

№	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	73	36,87	77	33,62
2	Середній	97	48,99	114	49,78
3	Низький	28	14,14	38	16,59
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

Низький рівень комунікативного контролю (14% і 16% досліджуваних у експериментальній і контрольній групі відповідно) відповідає невмінню молоді адаптуватися до ситуації взаємодії, негнучкості в реакціях.

**Фахово-професійний критерій мовленнєвої компетентності**

Фахово-професійний критерій мовленнєвої компетентності досліджуваних відображає співвідношення самооцінки майбутніх фахівців та оцінки експертів рівня володіння студентами фаховими компетенціями. Відповідно, для вивчення його показників застосовувався опитувальник “Самооцінка рівня мовленнєвої компетентності” (додаток 3) та проєктивний тест “Експертна оцінка викладачами фахових дисциплін усного й писемного мовлення студентів” (додаток І).

Самооцінка рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін здійснювалася досліджуваними за шкалами: іншомовна компетенція, мовна компетенція, лексична компетенція, соціокультурна компетенція, навчальна компетенція, методична компетенція. На нашу думку, усі зазначені фахові компетенції складають мовленнєву компетентність майбутніх учителів іноземної мови. Узагальнені результати опитування студентів подано у табл. 3.9.

Переважна більшість опитаних студентів оцінює рівень своєї мовленнєвої компетентності на середньому рівні (63,13% досліджуваних експериментальної групи та 57,64% учасників контрольної групи). Тобто, переважна більшість студентів вважає себе достатньо обізнаними й компетентними щодо володіння мовою (рідною й іноземною), а також фахової готовності.

15% опитаних експериментальної групи та 19% респондентів контрольної групи низко оцінюють рівень своєї мовленнєвої компетентності. Це може бути пов'язано як з психологічними особливостями досліджуваних (наприклад, невпевненість у власних силах, тривожність щодо результатів фахової підготовки, тощо), так і з усвідомленою молоддю некомпетентністю щодо володіння мовою та її майбутнім викладанням.

Таблиця 3.9

**Діагностика показників фахово-професійного критерію  
мовленнєвої компетентності на констатувальному етапі експерименту**

№	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	43	21,72	52	22,71
2	Середній	125	63,13	132	57,64
3	Низький	30	15,15	45	19,65
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

На нашу думку, цілеспрямована педагогічна діяльність з формування мовленнєвої компетентності студентів дозволить учасникам експериментальної групи адекватніше оцінювати рівень своєї готовності до мовленнєвої й професійної діяльності.

Експертна оцінка викладачами фахових дисциплін усного й писемного мовлення студентів здійснювалася під час проведення проєктивного

тестування, спрямованого на виконання досліджуваними мовленнєвих професійно орієнтованих завдань. Результати успішності із виконання поставлених навчальних завдань подано у табл. 3.10.

Високий рівень успішності у виконанні поставлених викладачами фахових дисциплін завдань продемонстрували 27,78% учасників експериментальної групи і 29,26% досліджуваних контрольної групи. Це майбутні учителі іноземної мови, які якісно виконали поставлені у тесті завдання та продемонстрували високий рівень усного й писемного мовлення.

Таблиця 3.10

**Експертна оцінка показників фахово-професійного критерію  
мовленнєвої компетентності на констатувальному етапі експерименту**

№	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	55	27,78	67	29,26
2	Середній	92	46,46	108	47,16
3	Низький	51	25,76	54	23,58
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

Цікавим виявленим фактом вважаємо недостатній рівень кореляції між оцінками студентів та оцінками науково-педагогічних працівників. Результати оцінювання викладачів є вищими, аніж результати самооцінки студентів для високого рівня мовленнєвої компетентності. Водночас, кількість досліджуваних із низьким рівнем (25,76% у експериментальній і 23,58% у контрольній групах) також перевищує самооцінки студентів.

Тобто, серед студентів простежується тенденція до “усереднення” результатів оцінки власної мовленнєвої компетентності. Мотиви такої тенденції можуть бути як суб’єктивними (прагнення не виділятися, невпевненість у собі, тощо), так і об’єктивними (відсутність у студентів

інструментів для адекватної оцінки рівня власної мовленнєвої компетентності, незнання критеріїв такої компетентності).

Можемо сформулювати висновок про необхідність введення у процес вивчення фахових дисциплін інструментів самооцінки студентами результатів власної навчальної діяльності загалом і мовленнєвої компетентності зокрема.

Як описано у програмі педагогічного експерименту, загальний **рівень мовленнєвої компетентності** визначається як інтегральна якість оцінювання усіх представлених і обґрунтованих критеріїв; результати подано у табл. 3.11.

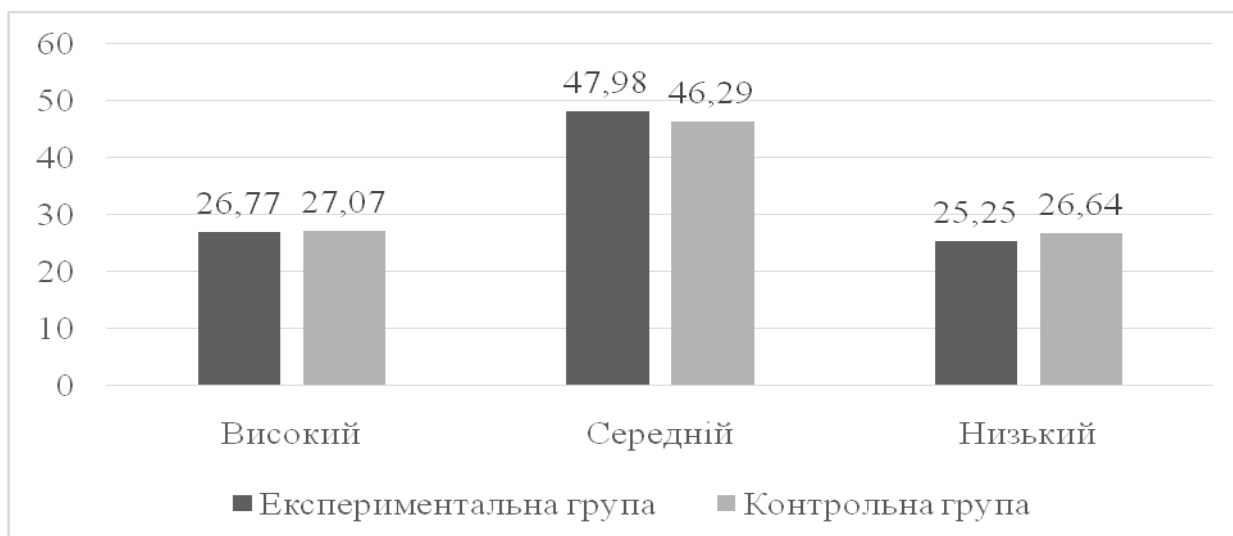
Таблиця 3.11

**Діагностика рівня мовленнєвої компетентності студентів на констатувальному етапі експерименту**

№	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	53	26,77	62	27,07
2	Середній	95	47,98	106	46,29
3	Низький	50	25,25	61	26,64
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

Отже, на констатувальному етапі експерименту досліджувався наявний стан сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Було встановлено, що майже половина досліджуваних (47,98% студентів експериментальної групи і 46,29% учасників контрольної групи) має середній рівень мовленнєвої компетентності. Кожний четвертий учасник експерименту (25,25% і 26,64% відповідно для експериментальної і контрольної групи) характеризується низьким рівнем мовленнєвої компетентності. На нашу думку, виявлені результати потребують

педагогічної корекції. Динаміку розподілу студентів за рівнями мовленнєвої компетентності відображено на рис. 3.2.



*Рис. 3.2. Рівні мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови, (у %) на констатувальному етапі*

Як видно з даних табл. 3.11., рис. 3.2, у контрольній та експериментальній групах студентів різниця між виявленими рівнями мовленнєвої компетентності є не значною та коливається у межах 1%. Тобто, при проведенні подальшої експериментальної роботи буде врахована умова щодо рівноцінності груп, які беруть участь в експерименті.

Виявлені тенденції стану формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови будуть враховані при проектуванні системи педагогічних умов і реалізації педагогічної моделі на формувальному етапі експерименту.

### ***3.3. Результати формувального етапу експерименту***

На констатувальному етапі педагогічного експерименту нами було встановлено незадовільний рівень мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови. На формувальному етапі у процес вивчення

фахових дисциплін студентів експериментальної групи було впроваджено педагогічні умови і технологію формування мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів. Апробація розробленого авторкою науково-методичного супроводу процесу формування мовленнєвої компетентності потребувала перевірки щодо ефективності запропонованих цілеспрямованих і системних змін.

Із зазначеною метою було проведено повторний діагностичний зріз рівня мовленнєвої компетентності досліджуваних обох груп відповідно до окреслених у програмі експерименту критеріїв та рівнів їх оцінювання.

Порівняємо повторні результати діагностики для визначення ефективності й характеру впливу педагогічних умов і технології на досліджуваний процес.

Відповідно до структури мовленнєвої компетентності, за **ціннісно-мотиваційним критерієм** її сформованості визначаємо характер мотивації майбутніх фахівців як точку відліку подальших педагогічних процесів.

Результати повторного вивчення характеру превалюючих мотивів у процесі формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови представлено у табл. 3.12.

Як видно з результатів порівняння даних експериментальної групи, реалізація представлених у дослідженні умов і технології дозволила зменшити кількість студентської молоді з невизначеним характером мотивації, а саме: в експериментальній групі кількість таких студентів зменшилася з 27,78% до 15,66%.

На нашу думку, це свідчить про ефективність проведеної на формувальному етапі педагогічної роботи – для молоді стає більш зрозумілою, стійкою, усвідомленою мотивація професійного навчання й самовдосконалення. На нашу думку, цьому сприяють обрані форми і методи роботи з мотиваційно-ціннісною сферою майбутніх учителів

Таблиця 3.12

**Діагностика показників ціннісно-мотиваційного критерію  
мовленнєвої компетентності на констатувальному та формувальному  
етапах експерименту**

№	Мотиви	Експериментальна група				Контрольна група			
		Констатувальний етап		Формувальний етап		Констатувальний етап		Формувальний етап	
		к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %
1	Внутрішні	57	28,79	71	35,86	69	30,13	73	31,88
2	Зовнішні	86	43,43	96	48,48	97	42,36	102	44,54
3	Невиражені	55	27,78	31	15,66	63	27,51	54	23,58
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

Крім того, зросла кількість учасників експериментальної групи із високим рівнем прояву внутрішніх мотивів (35,86% досліджуваних). Це свідчить, що у середовищі експериментальної групи виросла питома вага пізнавальних інтересів, прагнення самореалізуватися у професії, розкрити власний творчий потенціал. Ми пояснюємо це зміною методів вивчення фахових дисциплін на такі, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність молоді.

Після формувального етапу експерименту 48,48% студентів експериментальної групи мають переважання зовнішніх мотивів оволодіння мовленнєвою компетентністю. З одного боку, зовнішня мотивація у психолого-педагогічній літературі розглядається як менш значуща, ніж внутрішня, оскільки вона перебуває під впливом громадської думки та може змінюватися залежно від ситуації. Однак переважання зовнішньої мотивації на досягнення успіху в професії видається нам значно кращим, аніж відсутність будь-якої мотивації, як було продемонстровано на констатувальному етапі.

У контрольній групі досліджуваних також спостерігається зростання кількості молоді із внутрішніми та зовнішніми типами мотивації, однак воно носить менш стрімкий характер (дані змінюються у межах 2-4% залежно від рівня). Тобто, традиційно орієнтований процес вивчення фахових дисциплін також сприяє поступовому усвідомленню студентами місця та ролі мовленнєвої компетентності у майбутній професійній діяльності, однак за умови впровадження відповідних умов можна підвищити ефективність зазначеного процесу.

Діяльнісний компонент мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, сформованість якого визначаємо за **організаційно-комунікативний критерієм**, на нашу думку, є одним з визначальних у процесі формування фахової компетентності педагогів. Саме здатність організовувати та впливати на комунікаційні процеси є одним із основних інструментів навчальної та виховної діяльності педагогів. На констатувальному етапі було встановлено, що третина студентів не володіє комунікативно-організаторськими здібностями, що утруднює процес формування мовленнєвої компетентності. Результати повторної діагностики рівня комунікативно-організаторських здібностей подано у табл. 3.13.

Кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем розвитку комунікативно-організаторських здібностей після формувального етапу експерименту виросла з 31,31% до 39,39% досліджуваних; з середнім рівнем – з 39,39% до 45,96% учасників експериментальної роботи. Тобто, зростання кількості комунікативних завдань у процесі вивчення фахових дисциплін та під час педагогічних практик, як описано у педагогічних умовах і технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів, дозволяє впливати на рівень актуалізованості комунікативно-організаційних здібностей молоді.



Таблиця 3.13

**Діагностика показників організаційно-комунікативного критерію  
мовленнєвої компетентності на констатувальному та формувальному  
етапах експерименту**

№	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		Констатувальний етап		Формувальний етап		Констатувальний етап		Формувальний етап	
		к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	62	31,31	78	39,39	71	31,00	69	30,13
2	Середній	78	39,39	91	45,96	84	36,68	88	38,43
3	Низький	58	29,29	29	14,65	74	32,31	72	31,44
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

Через постійне вправлення та реалізацію практичних завдань поступово спадає рівень тривожності студентів, зростає впевненість у власному мовленні, відповідальність за результати спілкування й навчання тощо. Це призводить до переміщення досліджуваних до груп з більш високим рівнем розвитку комунікативно-організаторських здібностей. Після формувального етапу низький рівень розвитку комунікативно-організаторських здібностей продемонстрували 9,60% досліджуваних експериментальної групи. На нашу думку, подальша робота із поглиблення і підбору комунікативних завдань дозволить знизити цей показник і надалі.

У контрольній групі майбутніх педагогів результати першого і другого діагностичного зрізів різняться у межах 1-2%, що говорить про необхідність створення спеціальних умов розвитку комунікативних і організаторських здібностей молоді.

Одержані результати діагностики комунікативно-організаторських здібностей корелюють із діагностикою контактності як інтегральної характеристики особистості у ситуації комунікативної взаємодії (див. табл. 3.14).

Таблиця 3.14

**Діагностика показників контактності для організаційно-комунікативного критерію мовленнєвої компетентності на констатувальному та формувальному етапах експерименту**

№	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		Констатувальний етап		Формувальний етап		Констатувальний етап		Формувальний етап	
		к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	43	21,72	67	33,84	54	23,58	57	24,89
2	Середній	94	47,47	102	51,52	105	45,85	108	47,16
3	Низький	61	30,81	29	14,65	70	30,57	64	27,95
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

У експериментальній групі після формувального етапу експерименту спостерігається переміщення досліджуваних у групи з більш високим рівнем контактності. Кількість учасників з низьким рівнем контактності знизилася з 30,81% до 14,65%. Тобто, у процесі реалізації педагогічних умов і технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів зростає якість, інтенсивність і характер комунікацій у студентському середовищі, що призводить до рефлексії власної поведінки у різних змінених ситуаціях спілкування, усвідомлення ролі спілкування у житті людини і професійній реалізації та свідоме оволодіння молоддю вихідних засад успішних

комунікацій – як-от, емпатія, щирість, автентичність, конкретність тощо. Це, у свою чергу, призводить до зростання кількості комунікативних контактів, їх керованості та цілеспрямованості, що відображається на рівні контактності студентської молоді. Високий рівень контактності після формувального етапу експериментальної роботи виріс до 33,84% молоді.

Для порівняння, дані контрольної групи досліджуваних майбутніх фахівців повторюють напрям динаміки експериментальної групи, але не відображають стрімкого характеру змін. Кількість молоді із низьким рівнем контактності знизилася із 30,57% до 27,95%; високий рівень контактності після формувального етапу зріс із 23,58% до 24,89% учасників дослідно-експериментальної роботи. Тобто, стандартизований навчально-виховний процес не сприяє розширенню контактів і відповідного комунікативного досвіду студентської молоді, що не забезпечує розвиток комунікативних здібностей.

**Соціально-культурний критерій** мовленнєвої компетентності майбутніх учителів відображає їх здатність враховувати соціальні й культурні характеристики комунікативних партнерів, будувати взаємодію й ефективне мовлення з урахуванням зворотного зв'язку від інших суб'єктів спілкування.

Повторне вивчення мовних бар'єрів у мовленні майбутніх учителів подано у табл. 3.15.

Основні мовні бар'єри, виявлені на констатувальному етапі експерименту, стосувалися невміння молоді реагувати на зміну ситуації спілкування, неувважності щодо стану партнерів по комунікації, невідповідності обраних слів рівню підготовки / фаховості інших учасників, незв'язності й нелогічності мовленнєвих повідомлень. Це зумовило високі показники кількості мовних бар'єрів у експериментальній (27,27%) і контрольній (29,69%) групах. Однак проведена на формувальному етапі перетворююча педагогічна діяльність дозволила вплинути на кількість мовних бар'єрів учасників експериментальної групи. Зокрема, висока

кількість мовних бар'єрів знизилася до 12,63% у експериментальній групі (у контрольній групі цей показник становить 23,58%).

Таблиця 3.15

**Діагностика показників мовних бар'єрів для соціально-культурного критерію мовленнєвої компетентності на констатувальному та формувальному етапах експерименту**

№	Кількість бар'єрів	Експериментальна група				Контрольна група			
		Констатувальний етап		Формувальний етап		Констатувальний етап		Формувальний етап	
		к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %
1	Низька	39	19,7	65	32,83	44	19,21	52	22,71
2	Середня	105	53,03	108	54,55	117	51,09	114	49,78
3	Висока	54	27,27	25	12,63	68	29,69	63	27,51
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

Урахування й прийняття індивідуальності партнерів по спілкуванню діагностувалося нами як рівень комунікативної толерантності досліджуваних, результати діагностики якого подано у табл. 3.16.

Загалом, уміння приймати індивідуальність інших лежить в основі функціонування сучасної школи відповідно до базових європейських цінностей поваги, демократії, толерантності. Тому зростання кількості студентів експериментальної групи з високим рівнем комунікативної толерантності (із 26,77% на констатувальному етапі до 34,85% досліджуваних після формувального етапу) свідчить про зростання якості фахової підготовки майбутніх педагогів загалом. У контрольній групі

відповідні показники становлять 26,64% і 27,07% студентів, тобто вагоме зростання не спостерігається.

Таблиця 3.16

**Діагностика показників комунікативної толерантності для  
соціально-культурного критерію мовленнєвої компетентності на  
констатувальному та формувальному етапах експерименту**

№	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		Констатувальний етап		Формувальний етап		Констатувальний етап		Формувальний етап	
		к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	53	26,77	69	34,85	61	26,64	62	27,07
2	Середній	84	42,42	105	53,03	92	40,17	97	42,36
3	Низький	61	30,81	24	12,12	76	33,19	70	30,57
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

Кількість студентів експериментальної групи з низьким рівнем комунікативної толерантності після формувального етапу експерименту знизилася до 12,12% (для порівняння у контрольній групі цей показник становить 30,57%). Низький рівень комунікативної толерантності проявляється у некерованих негативних реакціях у ситуаціях взаємодії з неприйнятними рисами інших людей. Діяльність щодо формування мовленнєвої компетентності дозволяє знизити кількість таких некерованих негативних реакцій унаслідок розвитку здібностей молоді до адекватного реагування у ситуаціях взаємодії.

**Рефлексивно-результативний критерій** мовленнєвої компетентності відображає усвідомлення молоддю своїх мовленнєвих і комунікативних

компетентностей як відповідності комунікативної поведінки ситуаціям взаємодії. Результати діагностики комунікативного контролю досліджуваних висвітлено у табл. 3.17.

Важливо зазначити, що на констатувальному етапі експерименту результати діагностики рівня комунікативного контролю майбутніх учителів були на достатньому рівні. Більшість опитаних володіли високим і середнім рівнем контролю у ситуаціях комунікативної взаємодії. Проведена на формуальному етапі робота вплинула на розподіл досліджуваних експериментальної групи за рівнями контролю в комунікаціях:

Таблиця 3.17

**Діагностика показників комунікативного контролю для  
рефлексивно-результативного критерію мовленнєвої компетентності на  
констатувальному та формуальному етапах експерименту**

№	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		Констатувальний етап		Формувальний етап		Констатувальний етап		Формувальний етап	
		к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	73	36,87	78	39,39	77	33,62	78	34,06
2	Середній	97	48,99	111	56,06	114	49,78	112	48,91
3	Низький	28	14,14	9	4,55	38	16,59	39	17,03
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

кількість студентів із низьким рівнем контролю зменшилася на 10% (із 14,14% на констатувальному етапі до 4,55% після формуального етапу експерименту). У контрольній групі така динаміка відсутня, показники

констатувального (16,59%) і формувального (17,03%) етапів майже не відрізняються.

Такі результати дають підстави стверджувати про результативність проведеної на формувальному етапі педагогічної діяльності з упровадження авторських педагогічних умов і технологій.

За **фахово-професійним критерієм** ми здійснювали діагностику рівня відповідності мовлення студентів вимогам майбутньої професії – вчителя іноземної мови. Першочергово його оцінка здійснювалася на підставі анкетування студентів щодо рівня володіння такими компетенціями: іншомовною, мовною, лексичною, соціокультурною, навчальною і методичною. Узагальнені результати повторної діагностики представлено у табл. 3.18.

Таблиця 3.18

**Діагностика показників фахово-професійного критерію  
мовленнєвої компетентності на констатувальному та формувальному  
етапах експерименту**

№	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		Констатувальний етап		Формувальний етап		Констатувальний етап		Формувальний етап	
		к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	43	21,72	81	40,91	52	22,71	57	24,89
2	Середній	125	63,13	105	53,03	132	57,64	138	60,26
3	Низький	30	15,15	12	6,06	45	19,65	34	14,85
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

Як видно з одержаних результатів формувального етапу, кількість студентів, які високо оцінюють рівень своєї мовленнєвої компетентності, виросла майже вдвічі – з 21,72% до 40,91%. Це підтверджує результати діагностики за іншими критеріями – зростає впевненість і усвідомлення студентами сутності, значення й розвитку мовленнєвої компетентності. У середовищі експериментальної групи знизилася кількість досліджуваних із середнім рівнем самооцінки мовленнєвої компетентності. Але, на нашу думку, це пояснюється стрімким переходом у групу з більш високим рівнем.

Так, кількість майбутніх учителів із низьким рівнем самооцінки власної мовленнєвої компетентності у експериментальній групі після формувального етапу експерименту знизилася до 6,06% (у контрольній групі відповідний показник становить 14,85%).

У контрольній групі учасників експерименту також існує незначне зростання кількості студентів із високим (до 24,89%) і середнім (до 60,26%) рівнями самооцінки мовленнєвої компетентності. Загалом, процес фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов у незмінених умовах навчання дозволяє формувати мовленнєву компетентність студентів, однак цей процес є менш ефективним внаслідок відсутності цілеспрямованості, технологічності, системності. Крім того, він стратифікує студентську молодь не стільки за рівнями мовленнєвої компетентності, скільки за рівнем вмотивованості до навчання (й, відповідно, старанності, дисциплінованості тощо).

Уточнення поданих студентами оцінок відбувалося засобами експертного оцінювання викладачів фахових дисциплін, здійснюваного у проєктивній формі мовленнєвих навчальних завдань. Результати повторного зрізу мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів подано у табл. 3.19.



Таблиця 3.19

**Експертна оцінка показників фахово-професійного критерію  
мовленнєвої компетентності на констатувальному та формувальному  
етапах експерименту**

№	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		Констатувальний етап		Формувальний етап		Констатувальний етап		Формувальний етап	
		к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	55	27,78	76	38,38	67	29,26	72	31,44
2	Середній	92	46,46	96	48,48	108	47,16	113	49,34
3	Низький	51	25,76	26	13,13	54	23,58	44	19,21
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

У експериментальній групі майбутніх учителів кількість студентів із високим рівнем успішності в усному й письмовому мовленні виросла з 27,78% до 38,38%; із середнім рівнем успішності – з 46,46% до 48,48%. Загалом, кількість студентів із низьким рівнем навчальної успішності у процесі вивчення фахових дисциплін у експериментальній групі знизилася і після формувального етапу експерименту становить 13,13% (у контрольній групі цей показник становить 19,21%).

Тобто, зібрана з різних джерел різними методами емпірична інформація свідчить про зростання досліджуваних показників у середовищі експериментальних груп. Це знаходить своє відображення у показниках і рівнях мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів (див. табл. 3.20).

Таблиця 3.20

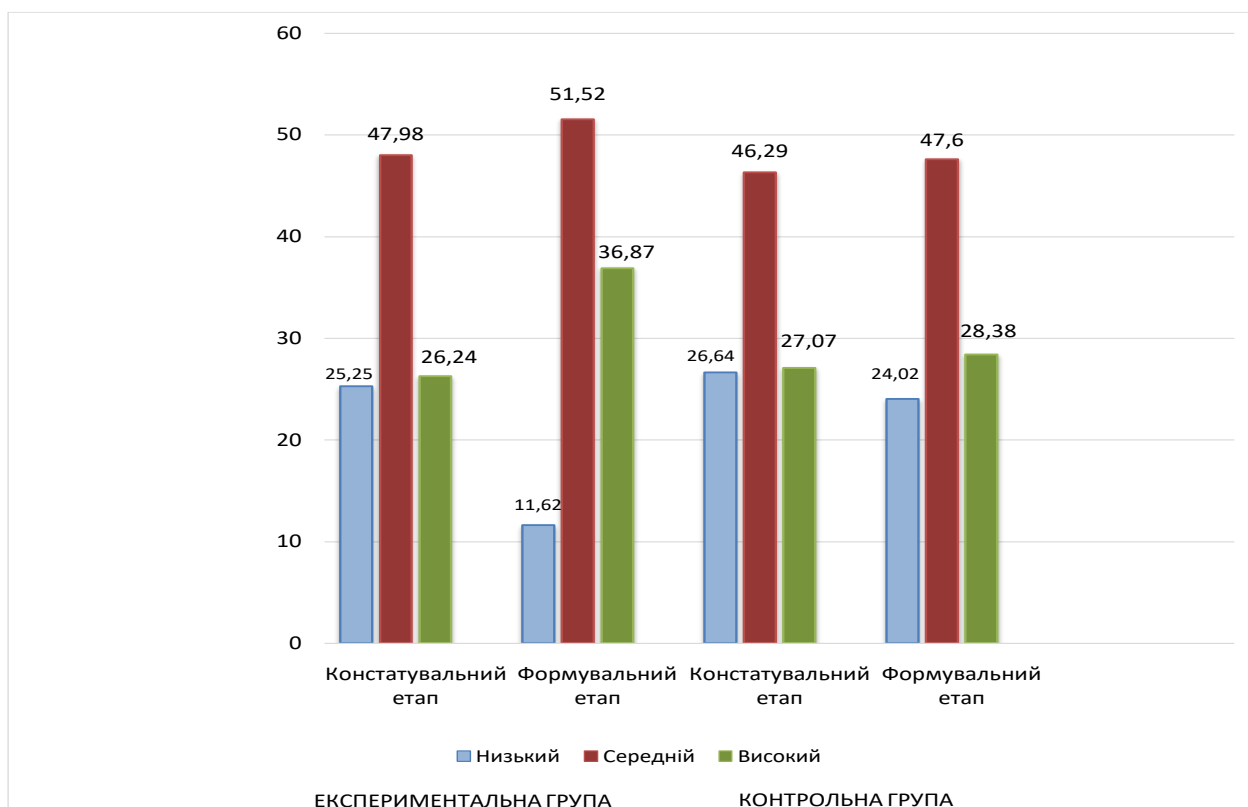
**Діагностика рівня мовленнєвої компетентності студентів на  
констатувальному та формувальному етапах експерименту**

№	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
		Констатувальний етап		Формувальний етап		Констатувальний етап		Формувальний етап	
		к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	53	26,77	73	36,87	62	27,07	65	28,38
2	Середній	95	47,98	102	51,52	106	46,29	109	47,60
3	Низький	50	25,25	23	11,62	61	26,64	55	24,02
<i>Всього</i>		<i>198</i>	<i>100</i>	<i>198</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>	<i>229</i>	<i>100</i>

Як видно з одержаних загальних результатів експериментальної роботи, у середовищі експериментальної групи спостерігається тенденція до перерозподілу студентів за рівнями мовленнєвої компетентності. Це проявляється у стрімкому спаданні кількості майбутніх фахівців із низьким рівнем мовленнєвої компетентності (з 25,25% до 11,62%) і відповідному зростанні кількості студентів із високим (до 36,87%) і середнім (до 51,52%) рівнями мовленнєвої компетентності.

Таким чином, можна стверджувати, що запровадження на формувальному етапі експерименту педагогічних умов і технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов дозволяє впливати на результативність процесу їх фахової підготовки.

У контрольній групі зберігається динаміка й тенденції розподілу студентів за рівнями мовленнєвої компетентності, виявлені на констатувальному етапі експерименту (див. рис. 3.3).



*Рис. 3.3. Розподіл майбутніх учителів за рівнями мовленнєвої компетентності на констатувальному та формувальному етапах експерименту, у %*

Отже, кількісний і якісний аналіз отриманих експериментальних даних свідчить про ефективність запропонованих педагогічних перетворень. Перевіримо одержані результати методами математичної статистики із застосуванням **критерію кутового перетворення Фішера  $\phi^*$** .

Сформулюємо статистичні гіпотези:  $H_0$  – кількість студентів з високим рівнем мовленнєвої компетентності в експериментальній групі не значущіша порівняно з контрольною групою;  $H_1$  – кількість студентів з високим рівнем мовленнєвої компетентності в експериментальній групі є більш значущою, ніж у контрольній групі.

Узагальнені результати вивчення рівня мовленнєвої компетентності студентів після формувального етапу експерименту розміщено у табл. 3.21.

Таблиця 3.21

**Показники експериментальної роботи із застосуванням критерію  
кутового перетворення Фішера  $\varphi^*$  для формувального етапу  
експерименту**

Учасники експерименту	Високий рівень мовленнєвої компетентності		Середній рівень мовленнєвої компетентності		Низький рівень мовленнєвої компетентності		Суми
	к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %	
Експериментальна група	73	36,87	102	51,52	23	11,26	<b>198</b>
Контрольна група	65	28,38	109	47,60	55	24,02	<b>229</b>
<b>Суми</b>	<b>138</b>		<b>211</b>		<b>78</b>		

Відповідно експериментально одержаним відсотковим значенням досліджуваної величини встановлюються табличні значення кута:

$$\varphi_1(38,89\%) = 1,347,$$

$$\varphi_2(28,38\%) = 1,124.$$

Коефіцієнт кутового перетворення Фішера  $\varphi^*$  визначається за

формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де  $\varphi_1$  – кут, що відповідає більшій відсотковій долі,  $\varphi_2$  – кут, що відповідає меншій відсотковій долі,  $n_1$  і  $n_2$  – кількість учасників експериментальної роботи.

$$\varphi_{emp}^* = (1,347 - 1,124) \cdot \sqrt{\frac{198 \cdot 229}{198 + 229}} = 0,223 \cdot \sqrt{106,187} = 0,223 \cdot 10,305 = 2,298$$

Одержане емпіричне значення кута  $\varphi_{emp}^*$  порівнюється із критичними

значеннями 
$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,31(p \leq 0,01) \end{cases}.$$

$\varphi_{emp}^* > \varphi_{кр}^*$  із похибкою 0,05.

Отже, статистична гіпотеза  $H_0$  відхиляється. Кількість майбутніх учителів з високим рівнем мовленнєвої компетентності в експериментальній групі статистично значущіша, ніж у контрольній групі.

Одержані результати педагогічного експерименту дозволяють стверджувати ефективність запропонованих на формувальному етапі перетворень – педагогічних умов і технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Цілі дослідження виконані, гіпотеза підтверджена.

### ***Висновки до третього розділу***

У розділі представлено програму та зміст експериментальної роботи за темою дисертації, охарактеризовано систему послідовних пізнавальних дій щодо формулювання гіпотези, цілей і завдань експериментальної роботи; операціоналізації змінних – обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості досліджуваного об'єкта; створення методичного інструментарію вимірювання стану об'єкта пізнання.

Визначено, що критерії у педагогічному експерименті виступають засобами оцінювання авторських інновацій; якісними характеристиками очікуваного результату впровадження умов і технології. Проаналізовано програми емпіричних досліджень суміжних проблеми дослідження, встановлено, що найбільш уживаним прийомом побудови системи критеріїв експериментального дослідження є врахування структури досліджуваного

явища (системний підхід). Означено також наявність дидактичного підходу до побудови системи критеріїв експериментального дослідження, коли компетентність майбутніх філологів оцінюється або з позиції оцінки рівня засвоєння ними окремих навчальних курсів (дисциплін, тем) або відповідно до ключових мовних компетенцій (читання, письмо, аудіювання, говоріння). Інтеграція зазначених підходів дозволяє розглядати мовленнєву компетентність комплексно – і як системне утворення мотиваційної, індивідуальної, діяльнісної, рефлексивної сфер особистості майбутніх учителів іноземних мов (відповідно виділений ціннісно-мотиваційний; організаційно-комунікативний; соціально-культурний; рефлексивно-результативний критерії); і як практичний результат процесу вивчення фахових дисциплін (фахово-професійний критерій). Виділено еталонні рівні мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов – високий, середній, низький.

Описано методичний інструментарій дослідження відповідно до охарактеризованих критеріїв і показників сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Відповідно до обґрунтованої програми дисертаційного дослідження, описано результати констатувального етапу експерименту, скерованого на вивчення наявного стану сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. відповідно до спроектованих критеріїв, показників і рівнів. Встановлено, що майже половина досліджуваних (47,98% студентів експериментальної групи і 46,29% учасників контрольної групи) має середній рівень мовленнєвої компетентності. Кожний четвертий учасник експерименту (25,25% і 26,64% відповідно для експериментальної і контрольної групи) характеризується низьким рівнем мовленнєвої компетентності.

Після формульовального етапу експерименту із упровадження педагогічних умов і технології доведено, що у середовищі

експериментальної групи спостерігається тенденція до перерозподілу студентів за рівнями мовленнєвої компетентності. Це проявляється у стрімкому спаданні кількості майбутніх фахівців із низьким рівнем мовленнєвої компетентності (з 25,25% до 11,62%) і відповідному зростанні кількості студентів із високим (до 36,87%) і середнім (до 51,52%) рівнями мовленнєвої компетентності. У контрольній групі зберігається динаміка й тенденції розподілу студентів за рівнями мовленнєвої компетентності, виявлені на констатувальному етапі експерименту. Надійність одержаних результатів підтверджено методами математичної статистики із застосуванням критерію кутового перетворення Фішера  $\phi^*$ . Матеріали цього розділу представлено в публікаціях автора [52; 57; 62, 291].

## ВИСНОВКИ

1. Обґрунтовано, що методологічну основу проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін складають три базові підходи: *компетентнісний* (мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов має розвиватися як складова загальної професійної компетентності вчителя); *діяльнісний* (мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов формується, передусім, у їх навчальній та квазіпрофесійній діяльності); *соціолінгвістичний* (для виокремлення специфіки іншомовної досліджуваної компетентності, а також місця і ролі фахових дисциплін у її формуванні).

З'ясовано сутність основних понять проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. На підставі аналізу наукової літератури сформульовано визначення мовленнєвої компетентності (у контексті її формування у майбутніх учителів іноземної мови) як сукупності знань іноземної мови, мовленнєвих умінь та навичок її використання в поєднанні з відповідною мотивацією. *Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов* у межах дослідження тлумачиться як розвиток сукупності мовленнєвих знань, умінь і навичок іншомовного спілкування з одночасним розвитком позитивної мотивації та самооцінки розвиненості означеної компетентності на засадах компетентнісного, діяльнісного та соціолінгвістичного підходів.

2. Охарактеризовано зміст і структуру мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, до якої включено такі компоненти: *мотиваційний* (реалізація позитивної мотивації на розвиток власних мовленнєвих когнітивних, діяльнісних та змістових навичок); *соціокультурний* (відображення відповідного іншомовного



соціокультурного тла та соціокультурного змісту під час вивчення фахових дисциплін); *діяльнісний* (окреслення комплексу форм, методів та засобів формування досліджуваної компетентності), *рефлексивний* (своєчасне встановлення зворотного зв'язку з метою оцінювання рівня розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов).

Здійснено аналіз змісту фахових дисциплін, засвоєння яких сприяє формуванню мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов (сучасну лінгвістику, практику усного та писемного мовлення, інформаційні технології в іноземній мові, практичний курс перекладу, критичне й аналітичне читання, практичну фонетику, практичну граматику, світову літературу та ін.). Їх змістовий аналіз уможливив визначення впливу на формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

3. У дисертації методом експертного оцінювання обґрунтовано педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.

З'ясовано, що зазначені педагогічні умови – це сукупність цілеспрямованих, спеціально створених обставин досліджуваного процесу вивчення фахових дисциплін, спрямованих на зростання рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов з урахуванням об'єктивних закономірностей педагогічних процесів та суб'єктивних особливостей учасників освітнього простору. Охарактеризовано шляхи проектування системи педагогічних умов з організації освітніх процесів, що передбачає експертне оцінювання з розрахунком коефіцієнта значущості умови.

Відповідно до результатів експертного опитування науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, до педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін віднесено: моніторинг

індивідуальних труднощів в усному та письмовому мовленні та їх усунення; стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення; запровадження в систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань; створення сприятливого комунікативного середовища.

Охарактеризовано зміст кожної умови та її зв'язок з компонентами технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

4. У дисертації представлено науково-методичне обґрунтування технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін, що характеризується комунікативною орієнтованістю, цілеспрямованістю, системністю педагогічної діяльності щодо узгодження цілей, змісту, форм, методів і результатів навчання. Доведено, що здійснене експериментальне дослідження характеризує вплив системи педагогічних умов і технології на процес формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін.

Розроблену технологію охарактеризовано як сукупність цільового (окреслює основну мету й завдання реалізації технології відповідно до теорії цілепокладання), організаційного (характеризує систему педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін) як базового для вибору форм і методів педагогічної діяльності, змістового (відображає зміст педагогічних перетворень щодо реалізації педагогічних умов), процесуального (систематизує форми та методи реалізації педагогічних умов і досягнення поставлених завдань), результативного (визначає методику діагностики результатів вивчення фахових дисциплін щодо формування мовленнєвої компетентності, критерії, рівні та інструменти оцінювання) компонентів.

Доведено ефективність авторської технології, реалізація якої засвідчує позитивну динаміку формування досліджуваної компетентності в експериментальних групах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Перспективами подальших досліджень можуть бути: визначення ролі психолого-педагогічних дисциплін у формуванні мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів; дослідження та компаративний аналіз досвіду формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів зарубіжних закладів вищої освіти; розробка науково-методичного забезпечення процесу формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови під час вивчення фахових дисциплін.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адольф, В.А., 1998. *Профессиональная компетентность современного учителя*: монографія. Красноярский Гос. Университет. Красноярск: КрГУ., с.286.
2. Алексеев, Н. А., 1997. *Педагогические основы проектирования личностно- ориентированного обучения* : автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. пед. наук : спец. Екатеринбург., с.4.
3. Алексюк, А.М., Аюрзанайн А.А.,. Підкасистий П.І, та ін., 1993. *Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання*: навч. посіб. Київ: ІСДО. с.336.
4. Алфімов, Д. В. *Структурно-змістовий компонент поняття технології*, [online]. Доступно: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11advkpt.pdf>.
5. Аминов, И. И., 2006. *Психология делового общения*. М.: Издательство: Омега-Л., с.304.
6. Амонашвілі, Ш. О., 1983-1986. *Педагогічна симфонія* (трилогія: "Здрастуйте, діти!", "Як живе, діти?", "Єдність мети"). М.
7. Андрієвська В.В., 2013. *Мова і мовлення в просторі наукової і практичної діяльності психологів*: монографія. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології імені Г. С. Костюка. Кіровоград: Імекс-ЛТД., с.139.
8. Андрущенко В., Передборська І., 2009. *Філософія освіти*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, с. 329 с.
9. Антонова, О.Є., 2003. *Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування*: [монографія]. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т., с.208.
10. Антошкіна, Л., Красовська Г., Сигеда П. і Сухомлинов О., 2007. *Соціолінгвістика: навчальний посібник*. Бердянськ: БУМБ. с.360.
11. Апель, К. О., 2009. *Дискурс і відповідальність: проблема переходу до постконвенціональної моралі* / Пер. з нім. К. с.430.

12. Апресяна, Р. Г., Гусейнова А. А., 2001. под общ.ред Апресяна Р. Г., Гусейнова А. А., *Этика: энциклопедический словарь*. М.: Гардарики. с.178.
13. Асмолов А.Г., 1996. *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. М.: МПСИ,. с.768.
14. Афанасьєв, Ю.Л., 1997. *Проблема філософсько-методологічного забезпечення формування професійної свідомості молодого фахівця*. Філософія освіти в сучасній Україні: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. К.: ІЗМН,. с.192-194
15. Ахманова, О. С., 1958. *О психолінгвистике*. М.: Изд-во МГУ. с.459.
16. Бобало, О. Ю., 2015. *Комунікативні стратегії: навч. посіб.* М-во освіти і науки України, Нац. ун-т "Львів. політехніка". Львів: Вид-во Львів. політехніки. с.344.
17. Бабич, Н. Д., 1994. *Основи культури мовлення*. Львів: Світ. с.331.
18. Бабінець, С., 2008. *Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз*, [online]. Доступно: <http://osvita.ua/school/method/353/>.
19. Балл Г. А., 1997. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. *Освіта і управління*. № 2., с.21–36.
20. Баркасі, В. В. *Компетентність вчителя іноземних мов: навч. посіб.*, [online]. Доступно : <http://refeteka.ru/r-188091.html>.
21. Бахтін М.М., 1979. До методології гуманітарних наук. Естетика словесної творчості. М.:Мистецтво., с.341.
22. Бацевич, Ф. С., 2004. *Основи комунікативної лінгвістики: підручник*. К.: Академія. с.344.
23. Березюк, О. С., Власенко, О. М., Башманівський, О. Л., Захарчук, Н. В., Піддубна, О. М. та ін., 2013. *Дидактична модель професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інноваційного*

*освітнього простору (концептуальний підхід)* Ч.1: [монографія] ред. О. С. Березюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с.200.

24. Бернацька, О. В., 2012. *Теоретичні основи соціокультурної компетенції в системі навчання майбутніх учителів початкової школи та іноземної мови*, [online]. Доступно:<http://www.psyh.kiev.ua>.

25. Бернацька О.В., 2012. *Теоретичні основи соціокультурної компетенції в системі навчання майбутніх учителів початкової школи та іноземної мови*. [online]. Доступно: [http://www.psyh.kiev.ua/Бернацька\\_О.В.\\_Теоретичні\\_основи\\_соціокультурної\\_компетенції\\_в\\_системі\\_навчання\\_майбутніх\\_учителів\\_початкової\\_школи\\_та\\_іноземної\\_мови](http://www.psyh.kiev.ua/Бернацька_О.В._Теоретичні_основи_соціокультурної_компетенції_в_системі_навчання_майбутніх_учителів_початкової_школи_та_іноземної_мови).

26. Бернс Р., 1986. *Развитие Я-концепции и воспитание*. М.: Прогресс, с. 421.

27. Беспалько, В. П., 1996. *Мониторинг качества обучения средство управления образованием*. М.: Мир образования. № 2. с.31-36.

28. Беспалько, В. П., 1989. *Слагаемые педагогической технологии*. – М.: Педагогика. с.192.

29. Бех І.Д., 2001. Особистісно зорієнтоване виховання — нова освітня філософія. *Педагогіка толерантності*. № 1. с.16-19.

30. Біблер В.С.,1993. *Школа діалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы* Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный Центр,. с.416.

31. Бикова, Г. П., 2002. *Українська мова та культура мовлення: навч. посіб. для студентів заочної форми навчання*. К.: НАУ. с.122.

32. Бідюк, Н. М., 2012. Комуникативна компетентність майбутнього вчителя-філолога: зміст і структура: зб. наук. праць: *Інформаційно-комуникаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Вип. 3. Київ–Львів: ЛДУ БЖД. Ч. 2. с.158–161.

33. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. 2013, за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і*

*практика: підручник для студ. класичних, пед. і лінгвіст. ун-тів.* К.: Ленвіт. с.590.

34. Бігич О. Б., 2012. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови* №2, с.19-30.

35. Білогорка, М., Мороз Т., 2015. Шляхи формування мовної компетентності особистості: науково-методичний підхід. *Актуальні питання гуманітарних наук: зб.наук.праць.* Вип.11. с.222-228.

36. Білоус, Н. М., 2014. *Формування мовленнєвої компетенції в студентів філологів у процесі вивчення методики викладання української літератури.* Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. Вип. 12. Ч. 1. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. с.45-51.

37. Бірук О. В. *Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів засобами англomовних публіцистичних текстів*, [online]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/818/1/40.pdf>

38. Бірюков В., 2013. [online]. Доступно: [http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/konferencii/pedagogika/s\\_1\\_2013p.pdf](http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/konferencii/pedagogika/s_1_2013p.pdf)

39. Богданова, І. М., 1999. *Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект*, [монографія]. Одеса: ТЕС. с.312

40. Богуш, А. М., 2012. *Дошкільна лінгводидактика.* Київ :Слово. с.720.

41. Богуш, А. М., 2009. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару.* К.: Педагогічна думка. с.271–287.

42. Богуш, А. М., 1999. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання.* № 6. с.3-5

43. Богуш, А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. та ін., 2008.

*Формування мовної особистості на різних вікових етапах*, [монографія]. Одеса: ПНЦ АПН України., с.272.

44. Бойко Н. Г., Конопльова Ю. О., 2013. Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін: зб. наук. пр.: наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. Рівне : РДГУ., с.54–57.

45. Бондаревская, Е. В., 2000. *Теория и практика личностно-ориентированного образования*. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ., с.352.

46. Боса, В. П., 2014. Невербальні засоби комунікації в мові та в мовленні на позначення депресивного стану. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету серія: філологія: зб. наук. праць*. Вип. 8., Т.1. с.62-65.

47. Боса, В. П., 2014. Роль колоративів у репрезентації депресивного стану героїв (на матеріалі іспанської повоєнної прози). *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Вип. 7(10), Ч 1. с.120-122.

48. Боса, В. П., 2017. Критерії та показники рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Международный Польский Научный Журнал «Восточного Европейского научного журнала»*. Польща, №19, с.55-60.

49. Боса, В. П., 2017. Організація експериментального дослідження рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Молодий вчений*. №9, с.307-310.

50. Боса, В. П., 2017. Обґрунтування педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. *Педагогічні науки*. Херсонський державний університет. с.

51. Боса, В. П., 2017. Зміст педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. №8(313), частина 1, с. 49-58.



52. Боса В. П., 2017. Мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов: методологія проблеми. *Международный Польский Научный Журнал. «Восточного Европейского научного журнала»*. Польща, 11(27), частина 3, с.8-13.

53. Боса, В. П., 2017. Категоріально-понятійний аналіз проблеми дослідження мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін.). *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Випуск 8 (313), с.352-358.

54. Боса, В. П., 2017. Авторська технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія*. Випуск 27, с.124-132.

55. Боса, В. П., 2017. Місце і роль фахових дисциплін у процесі формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, . Вип., 1(92). Ви-тво: ЖДУ ім.І.Франка. с.48-53.

56. Боса, В. П., Формування педагогічних умов мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. Міжнародна науково-практична конференція “Пріоритетні наукові напрями та найважливіші проблеми: від теорії до практики”. м.Одеса. Інститут інноваційної освіти; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Одеса: ГО Інститут інноваційної освіти 28-29 липня 2017р. с.3-6.

57. Боса, В. П., Соціокультурний критерій сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. XXVI Міжнародна науково-практична конференція “Развитие науки XXI” Частина 2, Харків: збірник статей (рівень стандарту, академічний рівень).(м.Харків 15 серпня 2017р.): Науково-інформаційний центр “Знание”, с.25-28.

58. Боса, В. П., Фахово-професійний критерій мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. Міжнародна науково-практична конференція *“Теорія і практика актуальний досліджень”*. м.Київ. Інститут інноваційної освіти; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО Інститут інноваційної освіти, 25-26 серпня 2017р. с.8-11.

59. Боса, В. П., Розробка технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін: цільовий компонент. XXVII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція *“Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації”*. Переяслав-Хмельницький Зб. наук. праць. —, Вип. 27., 30 серпня 2017р. с.78-80.

60. Боса, В. П., Стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення в умовах формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. III Міжнародна науково-практична конференція. *“Педагогіка в системі гуманітарного знання”* (м.Одеса, 08-09 вересня 2017 р.). Херсон: Видавничий дім “Гельветика”, 2017. с.32-35.

61. Боса, В. П., Педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін: сприятливе комунікативне середовище. Міжнародна науково-практична конференція *“Перспективні шляхи розвитку наукової думки”*.. (м.Київ, 27-28 січня 2018р.) с.34-35.

62. Боса, В.П., 2018. Авторське дослідження рефлексивно-результативного критерію мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. *Зб. наук. праць “Альманах науки”*. Випуск №2/(11), с.17-19.

63. Боса, В. П., Класифікація експертного оцінювання педагогічних умов формування формування мовленнєвої компетентності майбутніх

учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. XXXII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція “Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації”. (31 січня 2018 р.) с.271-274.

64. Ботвина Н.В., 1999. *Офіційно-діловий та науковий стилі української мови*: Навч. посіб. / Н. В. Ботвин. К: АртЕк, с.258.

65. Братусь Б.С., 1988. [online], Доступно: [http://library.iapm.edu.ua/metod/2653\\_psu\\_h\\_kylyt.pdf](http://library.iapm.edu.ua/metod/2653_psu_h_kylyt.pdf)

66. Будак С. В., 2008. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками : Моногр. зі спец. практикумом у двох кн. К.: Видав. дім «Слово». с. 228.

67. Варданян, А. О. 2017. *Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів*: автореф. канд.пед.наук: Хмельницький: Хмельницький національний університет. с.20.

68. Варнавська, І. В., 2005. *Формування мовленнєвої компетентності учнів 5-7 класів у процесі засвоєння виражальних засобів української мови*: автореф. канд.пед.наук: Хмельницький: Хмельницький національний університет. с.19.

69. Василюк, А. В. 1998. Польська професійна педагогіка про компетентність вчителя: зб.наук.праць: *Шлях освіти*. №4. с.20-23.

70. Васянович Г.П., 2001. *Вступ до філософії*: навч. посіб. Львів: Норма., с.216.

71. Введенский, В., 2003. Моделирование профессиональной компетентности педагога: *Педагогика*: зб.наук. праць № 10. с.51–55.

72. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*/ Dupleix D., Soline Vaillant S. – Вид: Перун, 2005.

73. Выготский, Л. С., 2000. *Мысль и слово*: зб.наук.праць. М.: Эксмо-Пресс, с.462-512

74. Выготский, Л. С., 1982. Собрание сочинений: в 6 т., Т.3. *Проблемы развития психики*. М.: Педагогика. с.368.
75. Вітвицька, С. С., 2006. *Основи педагогіки вищої школи*: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури, Київ: Центр навчальної літератури. с.384.
76. Вітвицька, С. С., 2010. Професіограма як модель магістра освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал*: № 8 (10), Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, с.211-224.
77. Волкова, Н. П., 2002. *Педагогічні комунікації*: підручник для студ. вищ. навч. закл. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ.с.19-24.
78. Воловник В. Є., 2002. *Педагогічні умови діагностування рівня підготовки військових фахівців*: дис. канд. пед. наук: О., с.297.
79. Волченко О. М., 2006. *Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах*: дис. канд. пед. наук. К., с.261.
80. Воробйова І.А., 2004. Країнознавчий підхід до навчання мов студентів немовних спеціальностей у вищих навчальних закладах. *Слов'янський вісник: Зб. наук. праць*. Випуск 5. – Рівне.: Серія „Філологічні науки”, с.266.
81. Гавриш, Н., 2003. Навчання розповіді за картиною. *Дошкільне виховання:зб.наук.праць* № 1, с.127.
82. Гальперин, П. Я., 1966. *Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в советской психологии*. М.:Издательство Институт практической психологии. с.480.
83. Глузман, О. В., 2009. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія: зб.наук.праць* № 2, с.51–61.

84. Гончаренко О. А., Коноваленко Т. В., 2013. Методична підготовка майбутнього вчителя англійської мови. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип.77. Житомир. с.71-76.
85. Гончаренко, С. У., 1997. *Український педагогічний словник*. К.: Либідь. с.375.
86. Гончарук, О., 2012. Мовленнєва компетентність – невід’ємна складова формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб.праць №5*, Ч.2, с.156-161.
87. Горбунова, В. В., 2007. *Експериментальна психологія в схемах і таблицях, навч. посібник*. К.:ВД.Професіонал. с.558.
88. Горошкіна, О. М., Нікітіна А. В., Попова Л. О., Порохня Л. В., Рудіна О. М., 2007. *Культура мовлення вчителя-словесника*. Луганськ: СПД Резніков. с.112.
89. Горошкіна, О. М., Караман С. О. 2015., ред., Бакум З. П., Караман О. В., Копусь О. А. *Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі, навч. посібник*. К.: АКМЕ ГРУП. с.250.
90. Гриценко В.В., 2012. Третья международная конференция по проблемам этнической и кросскультурной психологии. *Вопр. психологии: науч. журн.* № 4., с.171-173.
91. Гриценко, І. В., 2014. Сучасні підходи до проблеми педагогічного ціле покладання. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Вип. 65. Херсно: Вид-во ХДУ, с.21-26.
92. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П., 2002. *Основи межкультурной коммуникации: Учеб. для вузов*. М.: ЮНИТИ-ДАНА, с.352.
93. Гудвіна, Дж., 2004. *Исследование в психологии: методы и планирование*. СПб.: Питер.с.558.

94. Гронке, Г., 2006. *Сократичний діалог. Дискурсивна етика як суспільна етика відповідальності і її діалогічна практика* / Пер. з нім. // Цінності громадян. сусп-ва і морал. вибір: укр. досвід. К.с.54-70.
95. Гуменникова Т.Р., 2002. *Концепція особистості в українській класичній педагогіці*. Науковий вісник Ізмаїльського держ.гум.ун-ту. – Ізмаїл: ІДГУ, – Вип.13., с.186.
96. Давыдов, В. В., 1996. *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР.
97. Дасен П., Пуртінг Й., 2007. [online], Доступно: <http://polpoz.ru/umot/berri-dj-purtinga-a-h-sigall-m-h-dasen-p-r-kross-kuleturnaya-p/>.
98. Дахін, А., 2009. *Моніторинг: концепція й застосування*. [online], Доступно: <http://osvita.ua/school/method/2887/>.
99. Делор, Ж, 1996. *Образование: сокровище*. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. [online]. Доступно: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
100. Добіжа, Н. В., 2016. *Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови в процесі педагогічної практики*, автореф. канд. .пед .наук. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. с.296.
101. Долгополова, Н. Ф., 1998. *Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета*: дис... канд. пед. Наук. Оренбург., с.188.
102. Донцова, Н. М., *Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів*. [online] Доступно: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/40493/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/40493/)
103. Гриньова, В. М., 1998. *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)*.Харків: Основа., с.300

104. Дружилов, С.А., 2001. Обучение и стадии профессиональной компетентности. *Непрерывное образование как условие развития творческой личности*: Сб. по матер. Фестиваля педагогического творчества: Новокузнецк: ИПК., с.174.
105. Дубасенюк, О. А., 2010. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства*: зб. наук. праць молодих дослідників. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с.10-16.
106. Дубасенюк, О. А., 2017. *Практикум з педагогіки*. Вид. 3-тє, доповнений і перероблений. Житомир: Вид-во ЖДУ. с.482.
107. Каган М.С., 1996. *Философия культуры*. Учебное пособие: СПб., с.414.
108. Кузьмина Т. А., 1988. *Проблемы онтологии в современной буржуазной философии*. Ред. Рига: Зинатне,. с.334.
109. Кузьміна, Н.В., Реан, А.А., 1993. *Профессионализм педагогической деятельности*: СПб., с.412.
110. Ебнер, Ф., 1994. Диалог культур. *Материалы научной конференции*. «Випперовские чтения – 1992». Вып. XXV / Под общ. ред. И.Е. Даниловой. М.: ИВГИ РГГУ,. 224 с
111. Эльконин, Д. Б., 2001. Психическое развитие в детских возрастах. *Избранные труды*: наук.зб. М. Воронеж: НПО «МОДЭК». с.417.
112. Єрмакова, С. С., 2001. Сутність, зміст та функції моніторингу професійної підготовки майбутніх викладачів ВТНЗ. *Південноукраїнський правничий часопис*:зб.наук.праць: №1. с.288-292.
113. Ермакова, Т.Н., 2009. Коммуникативная культура специалиста в системе образования. *Современные проблемы науки и образования* № 6., с.108 – 110.
114. Єрмоленко, А. М., 1999. *Комунікативна практична філософія*: підруч. К.: Либідь. с.488.

115. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*, 2003. Наук. редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. К.Ленвіт. с.273.
116. Задорожна, І. П., 2012. *Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією*: автореф. кандк пед. наук. Київ: Б.в. с.66-72.
117. Закір'янова І.А., 2006. *Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки*. Автореф.дис.канд.пед. Ін-т вищої освіти АПН України. К., с.22.
118. Зіноватна О. М., 2011. *Професійна підготовка філологів магістерського рівня в університетах США*: дис. канд. пед. наук: Черкаси, с.300.
119. Зязюн І. А., 2005. Освітній простір культури в педагогічній теорії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Українсько-польський щорічник. За ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. – Ченстохова – Київ: Видавництво Академії ім. Яна Длугоша в Ченстохові, – Вип. 7., с.35-46.
120. Залізняк, А., 2013. *Мовленнєва компетентність як складова процесу професійної підготовки майбутнього вихователя*. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб.наук.праць, №8, Ч.2, с.164-170.
121. Застровська С. О., Застровський О. А., 2011. Загальне поняття мовної особистості. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Вип.6., Ч.1. [online]. Доступно: [http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/1602/3/Zastrovs\\_concept.pdf](http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/1602/3/Zastrovs_concept.pdf)
122. Зданевич, Л. В., 2008. Методика використання творів живопису як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей раннього віку. *Дошкільна освіта*: зб.наук.праць, № 3 (21), с.31 – 41.



123. Зимняя, И. А., 2001. *Лингвopsиxология речевой деятельности*. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК». с.432.
124. Зінченко, В. М., 2015. *Методика формування мовно-мовленнєвих компетентностей на засадах системного підходу учнів старших класів гімназії*: автореф. канд..пед.наук, Київ: Київський університет імені Б.Грінченка. с.20.
125. Знаменская, С.В., 2004. *Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе*: автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук. Ставрополь., с.23.
126. Іванова, І. Л., Коршенко А. Є. *Навчання іноземної мови з використанням новітніх методів викладання як запорука успішності в роботі майбутнього правоохоронця*. [online]. Доступно: <http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/handle/123456789/1324>.
127. Ильин, Е. П., 2010. *Психология общения и межличностных отношений*. СПб.: Питер., с.576.
128. Іконнікова М.В., 2017. *Проблеми підготовки майбутніх філологів у сучасному науковому дискурсі* <file:///C:/Users/Користувач/Downloads/1869-5084-1-SM.pdf>.
129. Йегер Р. С., 2009. *Формирование компетенций. Факты, идеи и версии. Болонский Процесс: Результаты обучения и компетентностный подход*. книга приложение 1. Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. с.213 – 218.
130. Кабардо, М. К., Арцишевская Е. В., 1996. *Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций*. Вопросы психологии сб.наук.работ, № 1. с.34 – 49.

131. Кайдалова, Л. Г., Пляка Л. В., 2011. *Психологія спілкування*. Навч. посібник. Х., НФаУ, с.132.
132. Калінін В.О., 2011. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с.131-149.
133. Карпова, Л. Г., 2004. *Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи*: автореф. канд. пед. наук: Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди, Харків. с.20.
134. Касаткина Н.Э., Захаров Ю.А., Невзоров Б.П., Чурекова Т.М., 1996. *Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования*. Кемерово: Кузбассвуиздат, с.160.
135. Климова К.Я., 2015. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі збірник наукових праць*. За ред. проф. К. Я. Климової. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, с.220.
136. Киричук О.В., 2006. *Основи психології Психологія культури*. [online]. Доступно: [www.academia.edu/31804829/ОСНОВИ\\_ПСИХОЛОГИИ\\_за\\_ред.\\_О.В.Киричука](http://www.academia.edu/31804829/ОСНОВИ_ПСИХОЛОГИИ_за_ред._О.В.Киричука).
137. Кислий, В. М., 2009. *Методологія та організація наукових досліджень*: конспект лекцій. Суми: Вид-во СумДУ. с.113.
138. Кипнис, М., 2004. *Тренинг коммуникации*. М.: Ось. с.89.
139. Кларин, М. В., 1989. *Педагогическая технология*. М.:Знание. с.77.
140. Кміть О. В., 2014. *Зміст професійної компетентності вчителя англійської мови дошкільного навчального закладу*. [online]. Доступно: [file:///C:/Users/1/Downloads/VchdpuP\\_2014\\_119\\_26%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/1/Downloads/VchdpuP_2014_119_26%20(1).pdf)

141. Коваль, В. О., 2013. *Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах*. автореф. док. пед. наук, Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. с.628.
142. Коваль, Т. І., 2011. *Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах*. [online]. Доступно: <http://docplayer.net/69505939-Udk-interaktivni-tehnologiyi-navchannya-inozemnih-mov-koval-t-i-kochubey-n-p.html>
143. Колодько, Т. М., 2005. *Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах*: дис. канд. пед.наук. К. с.247.
144. Конверського, А. Є., 2010. *Основи методології та організації наукових досліджень*. Навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів. К.: Центр учбової літератури. с.352.
145. *Концепція викладання іноземних мов у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка.*, 2009. [online]. Доступно: <http://philology.knu.ua/student/2012/Conception1.pdf>.
146. Кончович, К. Т., 2016. *Формування готовності майбутніх вчителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій*: автореф. канд.пед.наук. Мукачево: Мукачевський державний університет. с.300.
147. Кордонська, А. В., *Формування мовленнєвої компетентності студентів на заняттях української мови за професійним спрямуванням* [online]. Доступно: <http://intkonf.org/kordonska-av-formuvannya-movlennevoyi-kompetentsiyi-studentiv-na-zanyattyah-ukrayinskoyi-movi-za-profesiynim-spryamuvannya/>
148. Кочерган, М. П., 2006. *Загальне мовознавство*. Видання 2-ге, виправлене і доповнене. Видавничий центр «Академія». с.464.

149. Кочубей, Н., 2010. Характеристика інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. Матвієнко О. В. К.: Вид. центр КНЛУ,. Вип. 42. с. 133–139.

150. Кратасюк, Л., 2004. Інтерактивні методи навчання: розвиток комунікативних і мовних умінь. *Дивослово*: наук. записок Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка №10. с. 2 – 3.

151. Кремень, В., 2010. *Філософія*. [online]. Доступно: [http://pidruchniki.com/13761025/filosofiya/ponyattya\\_filosofiya\\_osviti\\_predmet\\_zavdannya](http://pidruchniki.com/13761025/filosofiya/ponyattya_filosofiya_osviti_predmet_zavdannya)

152. Кудин В.Н., 2006. *Образование в судьбах народов*. (Дидактика нового времени). К., с.264.

153. Кудрявцева В., 2017. *Культурно-историческая психология – “наука о свободе”* [online]. Доступно: <https://cyberleninka.ru/article/v/kulturno-istoricheskaya-psihologiya-nauka-o-svobode>.

154. Кулюткин, Ю. Н., Сухобская, Г.С., 1971. *Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся*. М.: Просвещение. с.459.

155. Кучерук, О. А., 2007. Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*: Нау.-теорет. Зб. Випуск №12. Переяслав-Хмельницький. с.37 – 41.

156. Кучерук, О. А., 2013. Педагогічні технології в лінгвометодичній підготовці вчителя-філолога. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*:

*збірник наук. праць*. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, Серія 16. Вип. 20 (30), с.132-136.

157. Лавриченко, Н. М., 2000. *Педагогіка соціалізації: європейські абриси*. – К.: ВІРА ІНСАЙТ., с.444.

158. Ланова, І. В., 2013. Формування мовленнєвої компетентності студентів – актуальна проблема вищої школи. *Серія Філологія. Педагогіка: наук. вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ*. Вип.26. с.216-219.

159. Латышев, Л.К. 2003. Курс перевода. *Эквивалентность перевода и способы её достижения*. М.: Академия., с.192.

160. Лебедик І.В., 2007. *Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін*. Кіровоград., с.18.

161. Левчик, Н. С., 2015. Формування англомовної аудитивної компетентності першокурсників – майбутніх учителів англійської мови. *Серія: Педагогічна: наук. записки. Лінгводидактика №3*. с.80-86.

162. Леонтьев, А. А., 2003. Основы психолингвистики. *Смысл*: СПб. М: Лань.с.287.

163. Леонтьев, А. А., 1974. Речевая деятельность. *Основы теории речевой деятельности*. М.: Наука. с.21–28.

164. Леонтьев, А. А., 2003. *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии*. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК». с.536.

165. Леонтьев, А. Н., 2005. *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. М.: Смысл, Академия. с.352.

166. Лернер, И. Я., 1981. *Дидактические основы методов обучения*. М.: Педагогика. с.186.

167. Лихачев, Б. Т., 1999. Педагогика. *Курс лекций: учеб. пособ. для студентов пед. учебн. заведений и слушателей КПК и ФПК*. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт. с.523.

168. Лич, Э., 2001. *Культура и коммуникация: Логика взаимосвязи символов. К использованию структурного анализа в социальной антропологии.* – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, с.142.
169. Лісова, С.В., 2009. Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: монографія. С. В. Лісова, О. А. Дубасенюк [та ін.]; ред. О.А. Дубасенюк; Житомир: ЖДУ ім. І.Франка., с.34–53.
170. Ложкін, Г.В., Винославська, О.В., 2009. Проектування інноваційної діяльності як складова педагогічної майстерності викладача вищої школи. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогічна.* – Вип. 25., с.48–56.
171. Локшина, О. І., 2007. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн – членів Європейського Союзу. *Педагогіка і психологія: Вісник АПН України.* №1. с.131–142.
172. Лотман Ю.М., 1992. *Семиотика культуры и понятие текста.* Избранные статьи: В 3 т. Т. I: Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн: Александра, с.129-132.
173. Луговий, В. І., 2009. *Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Педагогіка і психологія.* № 2. с.13–26.
174. Лурье, И. Г., 2002. *Методика выявления и устранения факторов, препятствующих эффективному внедрению педагогических инноваций*: автореф. дис. канд. пед. наук. Калининград. с. 24.
175. Лутай, Н. В., Бесараб, Т. П., 2013. Метод case study у навчанні іноземної мови. *Наукові записки. Серія «Філологічна».* Острог: Національний університет «Острозька академія». Вип. 37. с. 177-179.

176. Луценко, В. В. Рефлексивний компонент у структурі творчої активності майбутнього вчителя музики. [online]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/2055/1/05lvvmvm.pdf>

177. Майборода, Т.А., Мовсесян, Л.С., 2008. Основные подходы к определению содержания профессиональной компетентности в психологических исследованиях. *Материалы научно-технической конференции по итогам работы профессорско-преподавательского состава*: Ставрополь: СевКавГТУ., с.236.

178. Макуха, И. А., 2005. *Педагогический мониторинг как фактор повышения качества успеваемости студентов учреждений среднего профессионального образования*: автореф.канд. пед. наук. Армавир: Алмавирский государственный педагогический университет. с.186.

179. Маркова, А. К., 1990. *Психологический анализ профессиональной компетентности учителя*. Советская педагогика. №8. с.82-88.

180. Маркова Н.Г., 2009. *Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания*. Среднее профессиональное образование. №3., с.16-21.

181. Мартин, Д., 2002. *Психологические эксперименты*. СПб.: ЕВРОЗНАК. с.480.

182. Матвієнко, П., Клепко, С., Білик, Н., 2005. *Педагогічні системи, технології*. Досвід. Практика: довідник., за заг. редакцією П. Матвієнко, С. Клепко, Н. Білик. К. с.332.

183. Мацько, Л. І., 2007. *Культура української фахової мови*: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія». с.360.

184. Мендрух, Ю. М., 2016. *Формування комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з маркетингу*: автореф.канд.пед.наук. К.: ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана». с.268.

185. Мешалкина, Л. Д., 2001. *Психологические измерения*: сб. под ред. Л.Д. Мешалкина. 2-е изд. М.: Мир. с.192.
186. . Міщик, Л., Белухін, Д., Божович Л., 2001. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд. -М.: МПСИ., с.349.
187. Мисечко, О. Є., 2012. *Європейські орієнтири в розробці стандартів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.* [online]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/13293/1/Mysechko.pdf>
188. Мисечко, О. Є., 2007. Методична складова професійної підготовки викладачів іноземних мов в Україні у 20-х рр. роках ХХ століття. *Вісник Житомирського державного університету №33*. с. 124-127.
189. Михайлова Е.Б., 2012. Формирование профессионально-иностранноязычной компетентности у студентов инженерных специальностей в условиях информатизации высшего профессионального образования. *Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. №4 (1).*, с.26-33.
190. Мойсеюк, Н., 2007. *Педагогіка*: навч. посіб. для студентів ВНЗ. 5-е видання. с.656.
191. Молчанов, С. Г. *Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников.* [online]. Доступно: [http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001\\_01/008.pd](http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pd).
192. Морська, Л. І., 2007. *Дидактичні основи підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності.* [online]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/1868/1/08mlitpd.pdf>.
193. Морська, Л.І., 2003. *Теорія та практика методики навчання англійської мови.* –Тернопіль: Астон., с.20-25.



194. Мусатов, С. О., 2005. *Педагогічна комунікація: психологічні витоки та особливості*. Особисті освітні потреби в системі післядипломної педагогічної освіти: науково-методичний збірник / за ред. М. М. Заброцького. Житомир-Київ : ЖОІППО, с.196.
195. Нагребельна, І. А., 2016. *Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах*: автореф. пед.наук. Херсон: Херсонський державний університет. с.483.
196. Назарчук, А. В., 2009. *Теория коммуникации в современной философии*. М.: Прогресс-Традиция, с.320.
197. Наказ Міністерства освіти і науки України 14.06.2004 N 476 (з0863-04). *Законом України «Про вищу освіту»*. [online]. Доступно: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111>.
198. Недялкова, К. В., 2003. *Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки*: дис.канд. пед. наук: О. с. 218.
199. Ничкало, Н. Г., 2013. Дидактичні принципи формування комунікативної компетентності майбутніх філологів у поза навчальній діяльності з використанням мультимедійних технологій. *Педагогічні науки: Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Вип.4. [online]. Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2013\\_4\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_15).
200. Никитина, Н. Н., Железнякова О.М., Петухов М.А., 2002. *Основы профессионально-педагогической деятельности*: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. М. с.288.
201. Ніколаєва, С. Ю., 2003. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти*: вивчення, викладання, оцінювання. Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. К.: Ленвіт. с.273.

202. Новиков, А. М., 2006. *Методология образования*. 2-е издание. М.: «Эгвес».с.488.
203. Новиков, А. М., Новиков, Д. А., 2007. *Методология*. М.: СИНТЕГ. с.663.
204. Новосад, В. П., Селіверстов, Р. Г., 2008. *Методологія експертного оцінювання: конспект лекції*, уклад.: В. П. Новосад, Р. Г. Селіверстов. К.: НАДУ. с.48.
205. Овчарук, О., 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи*, за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С с.112.
206. Олійник, Л. І., 2003. Інтеркультура та формування лінгвосоціокультурної компетенції. *Проблеми семантики слова, речення та тексту*: зб. наук. праць. Відп.ред. Н.М. Корбозерова. Вип.9. с.274-279.
207. Онуфрієнко, Г., 2009. *Науковий стиль української мови*: навч. посіб. з алгоритмічними приписами. 2-ге вид. перероб. та доп. К.: Центр учбової літератури. с.392.
208. Онучак Л. В., 2002. *Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей*: дис.канд. пед. наук: Ін-т пед-ки і психології проф. освіти АПН України. К. с. 200.
209. Орап, М. О. *Мовленнєва компетентність і мовленнєва діяльність сучасної молоді*. Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. [online]. Доступно: <http://social-science.com.ua/article/183>
210. Островська, Л. *Особливості формування мовної компетенції студентів економічних ВНЗ Донеччини*: Донецький вісник Наукового товариства ім. Т.ГШевченка. [online]. Доступно: <http://litmisto.org.ua/?p=19950>
211. Павлик, Н. П., 2016. *Зміст і програма експертного оцінювання ролі неформальної освіти у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів*: Вісник Житомирського державного університету імені Івана

Франка. Випуск 1(83). [online]. Доступно:  
<http://eprints.zu.edu.ua/21944/1/19.pdf>

212. Пасинок, В. Г., 2002. *Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей*: автореф. док. пед. наук. К.: Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. с.45.

213. Паскевська, Ю. А., 2006. *Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки*: автореф.канд..психол.наук. К. с.20.

214. Пассов, Е. И. 2001. Диалог культур : социальный и образовательный аспекты / Е. И. Пассов // *Проблема национальной идентичности*. –Воронеж,. № 2., с.1–6.

215. *Педагогічна психологія*: навч.-метод. посібник. Шкільна бібліотека. [online]. Доступно:  
<http://schoollib.com.ua/psychologiya/3/index.html>.

216. *Педакабінет*. <https://pedkab.wordpress.com/2013/01/28/кейс-метод/>

217. Петров О.О., 2017. *Роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови*. <http://intkonf.org/petrov-oo-rol-lingvosotsiokulturnoyi-kompetentnosti-u-fahoviy-pidgotovtsi-maybutnih-uchiteliv-inozemnih-mov>.

218. Піроженко, Т. О., 2001. *Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дитини*. Дошкільне виховання. № 1. с.10 – 11.

219. Плиска, Ю. С., 2016. Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя: ціннісно-культурологічні аспекти. *Вісник черкаського університету: Педагогічні науки: зб. наук. праць*. №16, с.94-101.

220. Подзигун, О. А., 2014. Інформаційно-комунікаційні технологій у навчальному процесі. *Лінгвістика та методика викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі*. Вип. Вінниця., 18. С.33-36.

221. Подмазін С.І., 2000. *Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование*. Запорожье: Просвіта, с.250.
222. Полонська, Т. К., 2014. *Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи: метод. рек. Т. К. Полонська*. К.: Пед. думка. с.80.
223. Пометун О., Пироженко Л., 2002. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід. *Методичний посібник*. К, АПН. с. 136.
224. Почепцов, Г. Г., 2001. *Теория коммуникации*. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер. с.656.
225. Пушкар, Т. М., 2016. *Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій: дис.канд.пед.наук*. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка. с.262.
226. Равен Дж., 1999. *Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы* (пер. с англ.). М.: Когито-Центр. с.144.
227. Рыданова, И. И., 1989. *Основы педагогики общения*. Мн. с.279.
228. Рогова, Г. В.; Рабинович, Ф. М.; Сахарова, Т. Е., 1991. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. М.: Просвещение. с.287.
229. Розеншток-Хюссі О., 1994. *Речь и действительность*. М., с.165-171.
230. Рошупкін В.Г., 2006. *Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностика, формирование*. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», с.3.
231. Рубинштейн, С. Л., 1957. *К вопросу о языке, речи и мышлении*. «Вопросы языкознания» №2. с.42-48.
232. Руденко, В. М., 2010. *Формування професійно-комунікативно компетентності майбутніх філологів засобами інтерактивних технологій: автореф. канд..пед.наук*. Черкаси:Б.в. с.20.

233. Садовская, В. С., 2011. *Основы коммуникативной культуры* / В. С. Садовская, В. А. Ремизов; [общ. ред. Ремизова В. А.]. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС., с.206.
234. Саух П. Ю., 2011. Якість освіти – індикатор рівня життя інноваційного суспільства. *Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка., с.11–18.
235. Сбруєва А. А., 1999. *Порівняльна педагогіка*: навч. посіб. Суми: СДПУ, с.300.
236. Селевко, Г. К., 2004. *Компетентности и их классификация*. Народное образование. Вип. № 4. с.138–143.
237. Селевко, Г. К., 1998. *Современные образовательные технологии: учебное пособие*. М: Народное образование. с.256.
238. Семенець, С. П. 2012. *Концепція розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики: результати досліджень*. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип.66. с.48-51
239. Семенов, О. М., 2012. *Культура наукової української мови: навч. посіб.* К.: ВЦ «Академія». с.216.
240. Сергеева, Л. М.; Русанов, Г. Г.; Ілько, І. В., 2008. *Моніторинг фахового успіху випускників професійних навчальних закладів*. За ред. Л.І. Даниленко, Л. М. Сергеевої. К.: ТОВ «Етіс Плюс». с.96.
241. Сергєєнкова, О. П.; Столярчук, О. А., Коханова, О. П.; Пасєка, О. В., 2012. *Загальна психологія*: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури. с.296.
242. Сергієнко, В. В., 2011. *Філософські проблеми наукового пізнання*: навч. посібник. Кременчук: Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського. с.103.

243. Серіков, В.В., 1994. Личностно-ориентированное образование. *Педагогика* № 5., с.16–21.
244. Сидорчук Н. Г., 2001. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: дис. канд. пед. наук: *Ин-т пед-ки і психології професійної освіти АПН України*. К. с. 221.
245. Симоненко, Л. О., 2001. Українська наукова термінологія: стан та перспективи розвитку. *Українська термінологія і сучасність* : зб. наук. Праць. Вип. IV. К.: КНЕУ с.328.
246. Симоненко, Т. В., 2006. *Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів*: [монографія]. Черкаси: БРАМА. с.328.
247. Синиця, І. О., 1974. *Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів*. К.: Радянська школа. с.208.
248. Сисоєва С.О., 2006. *Основи педагогічної творчості*: Підручник. К.: Міленіум., с.346.
249. Ситниченко, Л. А., 1996. *Периоджерела комунікативної філософії*. К. с.68-83.
250. Ситняківська, С. М., 2016. *Технологія організації білінгвального навчання фахівців соціальної сфери фаховим дисциплінам у вищому навчальному закладі*. Вісник ЖДУ імені Івана Франка. Випуск 1 (83). с.138-145.
251. Сікора, Я. Б., 2008. Зміст та структура поняття професійна компетентність вчителя інформатики. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*: зб. наук. праць. Ч. II. Рівне. с.148–156.
252. Скаткин, М. Н., 1982. *Дидактика средней школы*. М.: Просвещение.с.319.

253. Скотна, Н.В., 2014. Самовизначення особистості в цивілізаційному вимірі. Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал. – №1 (108) Дрогобич: Коло, с.7-13.
254. Слостенин, В. А.; Чижаківа, Г. И., 2003. *Введение в педагогическую аксиологию: уч. пособие для студентов высших пед. учебных заведений*. М.: Издательский центр «Академия». с.192.
255. Слостенин, В. А., 1991. Преподавание педагогических дисциплин на технологической основе. *Разработки и внедрение технологий обучения пед. дисциплин*. М.: Прометей. с.3 – 5.
256. *Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник*: за ред. Пентиліук М.І., 2015. К.: Ленвіт. с.320.
257. Струганець Л. В., 2000. Культура мови. *Словник термінів*. Тернопіль. с. 88.
258. *Словник української мови*. У 11 т., 1979. Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні АН УРСР; гл.редкол.: Білодід І.К. Київ: Наукова думка, т.10. с.658
259. Солодка А. К., 2005. *Полікультурне виховання та освіта - крок до інтеграції освіти України в єдиний загальнокультурний простір*. Нау. вісник Миколаївського державного університету: Зб.праць.-Миколаїв:МДУ,. с.212-217.
260. Столяренко, О. Б. *Психологія особистості*. [online]. Доступно: [http://pidruchniki.com/1584072030634/psihologiya/psihologiya\\_osobistosti](http://pidruchniki.com/1584072030634/psihologiya/psihologiya_osobistosti).
261. Тадеєва, М. І., 2008. Проблема білінгвізму і плюрілінгвізму в мовній освіті європейських країн. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: зб.наук.пр.* Вип.10. с.242-249.
262. Тадеєва, М.І., 2011. *Сучасні тенденції розвитку шкільної іношомовної освіти в країнах-членах Ради Європи*. Монографія. Тернопіль: Навчальна книга: Богдан., с.432. [online]. Доступно: [https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00586432\\_0.html](https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00586432_0.html)

263. Ткаченко, В. *Моніторингове дослідження з культури мовлення*. [online]. Доступно: <https://monitoring.in.ua/up/files/portfolio/000095.pdf>
264. Топалова В. М., 1997. *Формирование социокультурной компетенции у студентов неязыкового вуза*. К., с.167.
265. Фокин, Ю. Г., 2008. *Теория и технология обучения: деятельностный подход: учебное пособие для студентов*. 3-е изд. М.: Изд. центр «Академия». с.240.
266. Формановская, Н.И., 2002. *Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход*. М.: Русский язык., с.216.
267. *Формування позитивної мотивації студентів засобами активних методів навчання*. Мир знань. [online]. Доступно: <http://mirznaniy.com/a/176437/formuvannya-pozitivno-motivats-studentv-zasobami-aktivnikh-metodv-navchannya>.
268. Хмельковська, С.В., 2005. *Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки* : дис. кандидата пед. наук: Херсон., с.221.
269. Хомич, Л. О., 1998. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. К.: "Магістр-S" с.200.
270. Хоружа, Л. Л., 2007. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. Наук. Праць. Серія «Психологія. Педагогіка» № 7. К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка. с.202.
271. Хуторской, А., 2003. *Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования*. Народное образование. Вип. № 2. с.58–64.
272. Цимбал, С. В.; Вознюк, О. В.; Кубіцький, С. О., 2007. Синергетичний та акмеологічний аспекти формування професійної компетентності студентів. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* [online]. Доступно: <http://www.agronmc.com.ua/nmcprop/novteh39.html>.



273. Цілепокладання як важлива умова проектування сучасних особистісно-орієнтованих педагогічних технологій. [online]. Доступно: <http://www.studfiles.ru/preview/5252902/page:2/>.

274. Чемерис, О. А., 2007. Педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики: дис. канд. пед. наук. Житомир : Житомирський державний університет. с. 249.

275. Чемерис, О. А. Технологія цілепокладання для забезпечення якості навчання студентів фізико-математичного факультету. [online]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/3356/1/%D0%A7%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B0%D1%81%D0%B8.pdf>.

276. Черних, О. В., 2004. Освіта як комунікативний процес. К.: ТОВ Поліграфконсалтинг. с.40.

277. Черниш, К. В. Формування мовленнєвої компетенції учнів 6-7 класів на уроках української мови при вивченні розділу «морфологія» засобами інноваційних технологій. [online]. Доступно: [http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_authors\\_chernysh\\_kv/](http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_authors_chernysh_kv/).

278. Чикалова, М. М., 2009. Кроскультурні комунікації в професійній діяльності менеджерів міжнародного туризму. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. № 1., с.265–273.

279. Шандрук, С.І., 2013. Структурний підхід до кооперативного навчання у викладанні іноземної мови / С.І.Шандрук. *Молодь і ринок*: [щомісячний науково-педагогічний журнал]. №11 (106)., с.74-78.

280. Шандрук, С.І., 2015. Концепція мультикультурності в контексті іншомовної освіти США / С.І.Шандрук. – *Наукові записки*. – Вип. 136. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград: Видавець: Лисенко В.Ф., с.397-402.

281. Шандрук, С.І., 2017. Професійна підготовка вчителів іноземних мов: реформування педагогічної освіти / С.Шандрук // *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. Вип.23 (2-2017). Ч.2. Кам'янець-Подільський., с.292-298.

282. Шевченко, О.В., 2014. Педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності вчителя французької мови у післядипломній педагогічній освіті / О.В. Шевченко // *Нова пед. думка*. Вип. 2 (78). Рівне: Вид-во РОІППО., с.235–327.

283. Шевченко, О.В., 2016. Формування комунікативної компетентності студентів-гуманітаріїв у світлі галузевих наукових теорій / О. В. Шевченко // *Теоретико-методичні засади модернізації початкової освіти в умовах освітньої реформи: збірник матеріалів конференції* / уклад. І. Я. Марчук. Рівне: РОІППО., с. 155-164.

284. Шевченко, О.В., 2016. Сутність і структура комунікативної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей / О. В. Шевченко // *Особистість, суспільство, політика: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф.* / упоряд. С. Терепищій. Люблін: WSEI., с.84–87.

285. Шеламова, Г. М., 2004. Деловая культура и психология общения. М.: Академия., с.160.

286. Шиянов, Е.Н., 2000. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. М.: Академия., с.288

287. Шовкун, М.П., 2003. Складові комунікативної культури студентів. [online]. Доступно: [brar.org.ua/sections\\_load.php?s=culture\\_science\\_education&id=6451&start=2](http://brar.org.ua/sections_load.php?s=culture_science_education&id=6451&start=2)

288. Шпорталюк, Н. С. *Створення сприятливого психологічного клімату на уроках англійської мови в початковій школі*. [online]. Доступно:

[http://makovschool.at.ua/publ/tvorchij\\_dorobok\\_nashikh\\_vchiteliv/shportaljuk\\_na\\_jlja\\_saburbajivna/stvorennya\\_spriyatlivogo\\_psikhologichnogo\\_klimatu\\_na\\_urokakh\\_anglijskoji\\_movi\\_v\\_pochatkovij\\_shkoli/35-1-0-129](http://makovschool.at.ua/publ/tvorchij_dorobok_nashikh_vchiteliv/shportaljuk_na_jlja_saburbajivna/stvorennya_spriyatlivogo_psikhologichnogo_klimatu_na_urokakh_anglijskoji_movi_v_pochatkovij_shkoli/35-1-0-129).

289. Шумарова, Н.П., 2000. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму: Монографія. К.: КДЛУ. с.283.

290. Щерба, Л. В., 1974. *Мовна система і мовленнєва діяльність*. М. с. 384.

291. Юрченко, В. П., 2008. Понятійно-категоріальна сутність емоцій (емоційна лексика, лексичне значення) *Збірник наукових праць Київського національного лінгвістичного університету*. Випуск 20, с. 250–256.

292. Ягоднікова, В., 2008. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців. секція «Педагогічні науки», підсекція № 5.

[http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2008/Pedagogica/25496.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm)

293. Ягупов, В. В., 2002. *Педагогіка: навч. посібник*. К.: Либідь. с.560.

294. Якиманська І.С.,1996. *Особистісно-орієнтоване навчання в сучасній школі*. М., с.11.

295. Ярова, О. Б., 2015. Концепт «ключові компетентності» в освітніх документах початкової школи країн Європейського Союзу. Молодий вчений: наук.журнал. №2 (17). с.155-159.

296. Яценко, С. Л., 2015. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти: Наук-метод. зб.* Вип. 85. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ., с.231-237.

297. An updated strategic framework for European cooperation in education and training. [https://docviewer.yandex.ua/view/0/?\\*=%2FJSXs5lqKqPAyFkxG1z%2B6VQuZAJ7InVybcI6Imh0dHA6Ly93d3cuaGlnaGVyZWRR1Y2F0aW9uLmFjLmN5L3B](https://docviewer.yandex.ua/view/0/?*=%2FJSXs5lqKqPAyFkxG1z%2B6VQuZAJ7InVybcI6Imh0dHA6Ly93d3cuaGlnaGVyZWRR1Y2F0aW9uLmFjLmN5L3B)

kZi9TdHJhdGVnaWNfZnJhbWV3b3JkLnBkZiIsInRpdGxlljoiU3RyYXRlZ2ljX2ZyYW1ld29yZC5wZGYiLCJ1aWQiOiIwIiwieXUiOiI3NjAwOTY3ODIxNDcyMzAxNjY1Iiwibm9pZnJhbWUiOnRydWUsInRzIjoxNTE4MTAzNzAyODA1L

CJzZXJwUGFyYW1zIjoibGFuZz1lbiZuYW1lPVN0cmF0ZWdpY19mcmFtZXdvcmQucGRmJnRtPTE1MTgxMDM2NTkmdGxkPXVhJnRleHQ9QW4lMjB1cGRhdGVk

JTIwc3RyYXRlZ2ljJTIwZnJhbWV3b3JrJTIwZm9yJTIwRXVyb3BlYW4lMjBjb29wZ

ZXJhdGlvbiUyMGluJTIwZWR1Y2F0aW9uJTIwYW5k

JTIwdHJhaW5pbmcmdXJsPWWh0dHAIM0ElMkYlMkZ3d3cuaGlhnaGVyZWR1Y2F0aW9uLmFjLmN5JTJGcGRmJTJGU3RyYXRlZ2ljX2ZyYW1ld29yZC5wZGYmbHI9MTQzJm1pbWU9cGRmJmwxMG49cnUmc2lnbj02MzUzMjg2ZDVmNGZmNWNlZGRhNGNmMzFmZjk0OTYxYiZrZXlubz0wIn0%3D&page=2&lang=en.

298. Berry, J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R., 2002. *Cross-cultural psychology*. Cambridge University Press,. p.588.

299. Bosa, V. P., 2001. Las expresiones negativas en la lengua española contemporánea / *Збірник наукових статей: Проблеми семантики слова, речення та тексту*. Випуск 7. с.36–39.

300. Böhler, D., 2009. *Zukunftsverantwortung in globalen Perspektive*. Zur Aktualität von Hans Jonas und der Diskursethik. Bad Homburg.

301. Cohen, J.M., 1962. *English Translators and Translations*. London: Longmans, Green and Co., p.1–51.

302. EURYDICE, 2002. Network on Education Systems and Policies in Europe. Key Competencies. *A Developing Concept in General Compulsory Education*. Brussels: European Eurydice Unit. p.182.

303. EU (European Union), 2006. Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. P. I. 394/10 – I. 394/18.

304. European Portfolio for Student Teachers of Languages, 2007. EPOSTL. ЄПМБМ. [online]. Доступно:

<https://ru.scribd.com/doc/27262701/European-Portfolio-for-Student-Teachers-of-Languages-EPOSTL>

305. Halasz, G., 2008. A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe: Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission. Brussels. [online]. Доступно:

[https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/rewarding-challenge-report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/rewarding-challenge-report_en.pdf).

306. Hymes, D., 1979. On Communicative Competence. *The Communicative Approach to Language Teaching*. C.J. Brumfit and K. Johnson (Eds.). London. p. 5–27.

307. Gumperz, J., 1984. Introduction: language and the communication of social identity. *Language and Social Identity*. Ed: Cambridge University Press, p.17.

308. Hutmacher, W., 1996. Key competencies for Europe. Hutmacher Walo. *Report of the Symposium Berne*. Switzerland: Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

309. Habermas, J., 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main,. Bd. 1.

310. *Learning: The Treasure Within, the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century, chaired by Jacques Delors.*, 1996. UNESCO. p.266.

311. Martinelli, S.; Taylor, M., 2000. *Intercultural Learning. T-kit*. Strasbourg: Counsilof Europe and European Comission. p.106 p.

312. Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s. Background Document. *World Conference on Education for All.*, 1990. Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990. N. Y.: UNICEF House. p.164.

313. Okoń, W., 1987. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN. s.384.

314. Osgood, Ch. E.; Sebeok, T. A., 2001. *Psycholinguistics. A Survey of Theory and Research Prod Lens*. Baltimore: Oxford University Press. p.135.
315. Rosenzweig F.,2002. *Der Stern der Erlösung*. Freiburg im Breisgau: Universitätsbibliothek. p.169.
316. Skinner, B. F., 1957. *Verbal Behavior*. New York: Copyright. p.478.
317. *World Declaration on Education for All «Meeting Basic Learning Needs. P u blished by UNESCO for the Secretari at of the International Consultative Forum on Education for A l l*. 1997. [online]. Доступно: <http://old.unesco.kz/education/efa/ungarefa.pdf>

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета “Мотиви оволодіння мовленнєвою компетентністю”

*Шановні студенти!*

*Ми вивчаємо рівень мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. Ваші відповіді допоможуть спроектувати педагогічні умови і технологію формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов.*

*Будь ласка, уважно прочитайте подані твердження та відмітьте варіант відповіді, який найбільше відповідає вашим переконанням.*

1. Якщо я володітиму мовленнєвою компетентністю, я зможу стати успішним оратором та впливати на оточення.

☐ Так    ☐ Ні    ☐ Не впевнений / Не впевнена

2. Високий рівень мовленнєвої компетентності допоможе ефективніше виконувати фахові завдання.

☐ Так    ☐ Ні    ☐ Не впевнений / Не впевнена

3. Я відчуваю інтерес до процесу формування високого рівня мовленнєвої компетентності та його очікуваних результатів.

☐ Так    ☐ Ні    ☐ Не впевнений / Не впевнена

4. Високий рівень мовленнєвої компетентності допоможе мені бути конкурентно спроможним фахівцем і отримувати вищу заробітну плату.

☐ Так    ☐ Ні    ☐ Не впевнений / Не впевнена

5. Мені цікаві інноваційні інтерактивні методи навчання для формування високого рівня мовленнєвої компетентності.

☐ Так    ☐ Ні    ☐ Не впевнений / Не впевнена

7. Високий рівень мовленнєвої компетентності дозволить мені ефективніше впливати на людей, швидше переконувати їх.

☐ Так    ☐ Ні    ☐ Не впевнений / Не впевнена

8. Високий рівень мовленнєвої компетентності допоможе мені отримати визнання, зайняти гідне положення у суспільстві.

☐ Так    ☐ Ні    ☐ Не впевнений / Не впевнена

9. Високий рівень мовленнєвої компетентності допоможе мені впливати на комунікативні процеси та спрямовувати їх у бажаному для мене напрямку.

☐ Так    ☐ Ні    ☐ Не впевнений / Не впевнена

10. Формування високого рівня мовленнєвої компетентності є необхідною умовою мого особистісного та професійного самовдосконалення.

☐ Так    ☐ Ні    ☐ Не впевнений / Не впевнена

11. Формування високого рівня мовленнєвої компетентності є необхідною умовою цінності та вагомості мене як фахівця.

☐ Так    ☐ Ні    ☐ Не впевнений / Не впевнена

11. Формування високого рівня мовленнєвої компетентності є необхідною умовою ефективного педагогічного спілкування.

☐ Так    ☐ Ні    ☐ Не впевнений / Не впевнена

*Дякуємо за співучасть!*



## Додаток Б

### Методика для виявлення комунікативних та організаторських здібностей

*Шановні студенти! Перед вами 40 запитань, на кожне з яких потрібно дати відповідь “так” або “ні”.*

1. Чи є у Вас прагнення до спілкування і знайомства з різними людьми?
2. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго турбує Вас почуття образи на своїх товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що склалася?
5. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
6. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття Вашої думки?
7. Чи правда, що Вам приємніше і простіше проводити час за книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли певні перешкоди у здійсненні Ваших намірів, чи легко Ви відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за Вас?
10. Чи любите Ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри і розваги?
11. Чи важко Вам включатися в нові для Вас компанії (колективи)?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, які слід було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви, щоб Ваші товариші діяли у відповідності з Вашою думкою?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Правда, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете Ви, якщо обставини сприяють цьому, познайомитися, поспілкуватися з незнайомою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі, чи виникає у Вас бажання побути наодинці?

20. Чи правда, що Ви, як правило, погано орієнтуєтесь в незнайомій для Вас обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно бути серед людей?
22. Чи виникає у Вас відчуття дискомфорту, якщо Вам не вдається завершити розпочату справу?
23. Чи важко Вам проявити ініціативу щоб познайомитися з іншою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від постійного спілкування з друзями?
25. Чи подобається Вам брати участь в колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу під час вирішення проблем, які зачіпають інтереси Ваших друзів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи правда, що ви не прагнете до того, щоб довести правильність своїх дій чи слів?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не важко внести пожвавлення у незнайоме товариство?
30. Чи брали Ви участь у громадському житті університету (підприємства)?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку чи рішення, якщо його одразу не прийняли друзі?
33. Чи відчуваєте Ви себе комфортно в незнайомій компанії?
34. Чи охоче Ви організуєте вечірку для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви губитеся, коли треба говорити перед великою кількістю людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. У Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви буваєте в центрі уваги своїх друзів?
39. Ви відчуваєте дискомфорт під час спілкування з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх друзів?

#### *Обробка результатів*

Комунікативні здібності:

Так – 1, 5, 9, 13, 17, 21, 29, 33, 37

Ні – 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Організаторські здібності:

Так – 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

Ні – 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

Коефіцієнт комунікативних або організаторських здібностей  $K$  – це відношення кількості відповідей, що співпадають з ключем до числа 20:  $K=x/20$ .

Показники, отримані за даною методикою, можуть коливатися від 0 до 1. Показники близькі до 1, свідчать про високий рівень комунікативних чи організаторських здібностей, близькі до 0 – про низький рівень. Оціночний коефіцієнт ( $K$ ) – це первинна кількісна характеристика матеріалів випробування. Для якісної стандартизації результатів дослідження використовуються шкали оцінок, в яких тому чи іншому діапазону кількісних показників  $K$  відповідає визначена оцінка.

*Шкала оцінок комунікативних здібностей*

Коефіцієнт	0,10-0,45	0,46-0,55	0,56-0,65	0,66-0,75	0,76-1
Оцінка	1	2	3	4	5
Рівень	Низький	Нижче середнього	Середній	Високий	Дуже високий

*Шкала оцінок організаторських здібностей*

Коефіцієнт	0,20-0,55	0,56-0,65	0,66-0,70	0,71-0,80	0,81-1
Оцінка	1	2	3	4	5
Рівень	Низький	Нижче середнього	Середній	Високий	Дуже високий

*Інтерпретація результатів*

Якщо Ви отримали оцінку “1”, Вам властивий низький рівень схильності до комунікативної та організаторської діяльності.

Для тих, хто отримав оцінку “2”, розвиток комунікативних та організаторських здібностей є на рівні нижче середнього. Ви не прагнете до спілкування, відчуваєте себе самотою в новій компанії, у вільний час любите бути на самоті, обмежуєте свої знайомства, переживаєте труднощі при встановленні контактів з людьми і, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуєтесь в незнайомій ситуації, не відстоюєте свою думку, важко переживаєте образи. Не проявляєте ініціативи в громадській діяльності, у багатьох справах уникаєте прийняття самостійних рішень.

Якщо Ви отримали оцінку “3”, для Вас характерний середній рівень комунікативних та організаторських здібностей. Ви прагнете до контакту з людьми, не обмежуючи коло своїх знайомств, відстоюєте свою думку, плануєте роботу. Однак “потенціал” цих схильностей не відрізняється високою стійкістю. Вам необхідно серйозно зайнятися формуванням і розвитком комунікативних та організаторських схильностей.

Якщо Ви отримали оцінку “4”, Вас можна віднести до групи людей з високим рівнем комунікативних та організаторських здібностей. Ви не губитеся в новій ситуації, швидко знаходите друзів, постійно намагаєтеся розширити коло знайомих, займаєтеся громадською діяльністю, допомагаєте близьким, друзям, виявляєте ініціативу в спілкуванні, із задоволенням берете участь в організації громадських заходів, здатні приймати самостійні рішення в екстремальній ситуації.

Якщо Ви отримали оцінку “5”, Вас можна віднести до групи людей з найбільш високим рівнем комунікативних та організаторських здібностей, для Вас характерні швидка орієнтація у складних ситуаціях, невимушена поведінка в новому колективі. Ви ініціативні, приймаєте самостійні рішення, відстоюєте свою думку. Ви легко почуваете себе в незнайомій компанії, любите і вмієте організовувати різноманітні ігри, колективні справи.

При інтерпретації отриманих даних слід пам’ятати, що вони лише констатують наявний рівень комунікативних та організаторських здібностей в даний період розвитку особистості. Якщо результати тестування виявляться невисокими, це зовсім не означає, що цих здібностей потенційно у Вас немає. Просто не були створені умови для їх виявлення та розвитку або у Вас не було нагальної потреби отримати відповідні вміння.

## Додаток В

### Опитувальний листок Форверга на контактність

*Шановні студенти!, Будь ласка, оцініть прояв у вас описаної якості за шкалою від 1 (найнижчий бал) до 9 (найвищий бал)*

1. *Емпатія.* Я бачу світ очима інших. Я розумію іншого і можу відчувати себе “в його шкірі”. Я розумію всі настрої, які йдуть від співрозмовника, і відповідаю на них.

**1 2 3 4 5 6 7 8 9**

2. *Теплота, повага.* Я всіма різними засобами виявляю (хоча і не завжди обов’язково відчуваю), що я сприймаю іншого; я розумію те, що роблять інші, хоча не завжди і не в усьому згоден з ними. Я людина, яка активно підтримує інших.

**1 2 3 4 5 6 7 8 9**

3. *Відвертість, щирість.* Я більш відвертий, ніж фальшивий, у своїй взаємодії з іншими. Я не ховаюсь за ролями і “фасадами”, інші знають, “на чому я стою”. Я залишаюся сам собою у спілкуванні з іншими.

**1 2 3 4 5 6 7 8 9**

4. *Конкретність.* Не можу сказати, що я невизначений, коли говорю з іншими. Я не промовляю загальних фраз, не ходжу навколо, керуюся конкретним досвідом і поведінкою, коли говорю. Я намагаюся говорити ясно, чітко, точно.

**1 2 3 4 5 6 7 8 9**

5. *Ініціативність.* У взаєминах з іншими я скоріше дію, ніж реагую. Я вступаю в контакт, не чекаючи, коли вступлять у контакт зі мною. Я спонтанний. Я виявляю ініціативу завжди щодо людей.

**1 2 3 4 5 6 7 8 9**

6. *Безпосередність.* Я дію відкрито і прямо у стосунках з людьми, що мене оточують, не роздумуючи про те, як буду виглядати.

**1 2 3 4 5 6 7 8 9**

*Дякуємо за участь!*

## Додаток Г

### Тест “Мовні бар'єри при спілкуванні” (В. Макліні)

*Для того щоб оцінити, наскільки актуальні для вас мовні бар'єри спілкування, наскільки ви вмієте “подати інформацію”, дайте відповідь на запитання, складені американським психологом В. Макліні.*

*Відповідайте “так” чи “ні”.*

1. Коли ви щось розповідаєте, чи стежите ви уважно за тим, щоб слухачі правильно вас зрозуміли?
2. Чи підбираєте ви слова, відповідні рівню підготовки слухачів?
3. Чи обмірковуєте ви вказівки, перш ніж їх висловити?
4. Чи віддаєте ви розпорядження у досить короткій формі?
5. Якщо підлеглий не задає питань після того, як ви висловили нову думку, чи вважаєте ви, що він її зрозумів?
6. Чи чітко ви висловлюєтеся?
7. Чи пов'язуєте ви свої думки, перш ніж їх висловити, щоб не говорити незв'язно?
8. Чи заохочуєте ви запитання?
9. Чи припускаєте ви, що знаєте думки оточуючих, або задаєте запитання, щоб з'ясувати їх?
10. Чи розрізняєте ви факти і думки?
11. Чи підсилюєте ви конфронтацію, суперечачи аргументам співрозмовника?
12. Чи намагаєтесь ви досягти мети, щоб ваші партнери в усьому з вами погоджувалися?
13. Чи використовуєте ви професійний жаргон, незрозумілий слухачеві?
14. Чи говорите ви зрозуміло, точно, ввічливо?
15. Чи стежите ви за тим, яке враження справляють ваші слова на слухача, чи уважний він?
16. Чи робите ви навмисні паузи у своїй промові для того, щоб зібратися з думками, звернути увагу на слухачів?

## Додаток Д

### **Методика діагностики комунікативної установки за В.В. Бойком (визначення загальної комунікативної толерантності)**

Методика дозволяє визначити загальний рівень комунікативної толерантності та рівні толерантності за окремими показниками — неприйняття індивідуальності іншого, використання себе як еталона, нетерпимість до особистісного дискомфорту партнера по спілкуванню, тощо.

#### Текст опитувальника

Про низький рівень загальної комунікативної толерантності свідчать наступні особливості поведінки:

1. Ви не вмієте або не хочете розуміти або приймати індивідуальність інших людей.

Індивідуальність іншого — це перш за все те, що створює особливе в ньому: надане природою, виховане, засвоєне в середовищі буття. Міра невідповідності особистісних підструктур партнерів створює відмінності їх індивідуальностей.

*Перевірте себе:* наскільки Ви здатні приймати чи не приймати індивідуальність людей, що Вам зустрічаються. Нижче наводяться твердження, скористайтесь оцінками від 0 до 3 балів, щоб переконатися, наскільки вони є вірними особисто до Вас:

0 балів — зовсім невірно;

1 бал — вірно до певної міри;

2 бали — вірно значною мірою;

3 бали — абсолютно вірно.

Закінчивши оцінку тверджень, підрахуйте суму отриманих балів, але будьте відвертими:

№	Твердження	Бали
1	Повільні люди зазвичай приводять мене у стан нервового збудження	
2	Мене дратують метушливі, непосидючі люди.	
3	Галасливі дитячі ігри важко витерпіти.	
4	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості найчастіше впливають на мене негативно	
5	Бездоганна у всьому людина насторожила би мене.	
Всього		

2. Оцінюючи поведінку, образ думок чи окремі характеристики людей, Ви розглядаєте їх як еталон самого себе.

Таким чином, Ви відмовляєте партнерові мати право на індивідуальність і “втискуєте” його, мов у прокрустове ліжко, у ту чи іншу підструктуру своєї особистості. До того ж у прямому чи завуальованому вигляді Ви вважаєте себе “істиною в останній інстанції”, оцінюєте партнера, керуючись власними звичками, настановами та настроями.

*Перевірте себе:* чи немає у Вас тенденції оцінювати людей, керуючись з особистим “Я”. Ступінь згоди із твердженням, як і в попередньому випадку, проставте в балах від 0 до 3:

№	Твердження	Бали
1	Мене зазвичай примушує нервувати нетямущий співрозмовник	
2	Мене дратують любителі побалакати	
3	Мені обтяжливо спілкуватися з байдужим до мене попутником у потязі, літаку, якщо він проявляє ініціативу	
4	Мені обтяжливо спілкуватися з випадковим попутником у потязі, літаку, який поступається мені за рівнем знань і культури	
5	Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж я	
Всього		

3. Ви категоричні чи консервативні в оцінці людей.

У такий спосіб Ви регламентуєте прояв індивідуальності партнерів та вимагаєте від них бажаної одноманітності, яка відповідає Вашому внутрішньому світові — усталеним цінностям та смакам.

*Перевірте себе:* до якої міри категоричні чи консервативні Ваші оцінки на адресу оточуючих (ступінь згоди з твердженнями оцінюйте від 0 до 3 балів):



№	Твердження	Бали
1	Сучасна молодь справляє неприємне враження своїм зовнішнім виглядом (зачіски, косметика, одяг)	
2	Так звані “нові росіяни” зазвичай справляють неприємне враження безкультур’ям або жадобою	
3	Представники деяких національностей в моєму оточенні викликають у мене антипатію	
4	Є тип чоловіків (жінок), котрих я дуже не люблю	
5	Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем	
Всього		

4. Ви не вмієте приховувати чи бодай згладжувати неприємні почуття, які виникають при зіткненні з некоммунікбельними якостями у партнерів.

Якості особистості партнера, які визначають позитивний емоційний фон спілкування з ним, назвемо коммунікбельними, а якості партнера, що викликають негативне ставлення до нього — некоммунікбельними. Людина з загальним низьким рівнем коммунікативної толерантності зазвичай демонструє некеровані негативні реакції у відповідь на некоммунікбельні якості партнера. Неприйняття в іншому найчастіше викликають некоммунікбельні типи особистості, її некоммунікбельні риси і манери спілкування.

*Перевірте себе:* до якої міри Ви вмієте приховувати або згладжувати неприємне враження при зіткненні з некоммунікбельними рисами інших людей (ступінь згоди з твердженнями оцінюйте від 0 до 3 балів):

№	Твердження	Бали
1	Вважаю, що на грубість потрібно відповідати тим же	
2	Мені важко не подавати виду, якщо людина мені чимось неприємна	
3	Мене дратують люди, які прагнуть під час сварки відстоювати лише свою позицію	
4	Мені не подобаються самовпевнені люди	
5	Зазвичай мені важко утриматися від зауваження на адресу злісної або знервованої людини, яка штовхається в транспорті	
Всього		

5. Ви прагнете переробити, перевиховувати свого партнера.

Власне, Ви беретеся за непосильне завдання — можливість змінити ту чи іншу підструктуру особистості, оновити, підремонтувати або замінити її елементи. Спроби перевиховувати партнера проявляються в жорсткій чи пом'якшеній формі, але в будь-якому разі вони зустрічають його опір. Жорстка форма типова, наприклад, для звички читати мораль, повчати, докоряти в порушенні правил етики. Пом'якшена зводиться до вимог додержуватись правил поведінки і співробітництва, до зауважень з різних приводів.

*Перевірте себе:* чи є у Вас схильність переробляти і перевиховувати партнера (оцінка тверджень від 0 до 3):

№	Твердження	Бали
1	Я маю звичку повчати оточуючих	
2	Невиховані люди обурюють мене	
3	Я часто зупиняю свою увагу на тому, що намагаюся виховати когось	
4	Я за звичкою постійно роблю комусь зауваження	
5	Я люблю командувати близькими	
Всього		

6. Вам хочеться підлагоджувати партнера під себе, зробити його зручним.

В даному випадку Ви ніби “обтісуєте” ті чи інші якості партнера, намагаючись регламентувати його дії або домогтися схожості з собою, наполягаєте на прийнятті вашої точки зору і Ви виходите зі своїх обставин та ін.

*Перевірте себе:* до якої міри Ви схильні підлагоджувати партнерів під себе, робити їх зручними (оцінка тверджень від 0 до 3 балів):

№	Твердження	Бали
1	Мене дратують літні люди, яких можна зустріти в годину пік у транспорті або магазині	
2	Для мене важко проживати в номері готелю зі сторонньою людиною	
3	Мене дратує, якщо партнер не згоден з моєю правильною позицією	
4	Я виявляю нетерплячість коли мені заперечують	

5	Мене дратує, коли партнер робить щось по-своєму, не так, як мені хочеться	
Всього		

7. Ви не вмієте пробачати іншим їхні помилки, незграбність, неприємності, які партнер вчинив вам неумисне.

Це означає, що Ваша свідомість “застрягає” на відмінностях між особистісними підструктурами — Вашою та партнера. Таким є джерело взаємних образ, прагнення ускладнити стосунки з партнером, надавати особливого неприємного змісту його діям та словам.

*Перевірте себе:* чи притаманна Вам така тенденція поведінки (оцінка тверджень від 0 до 3 балів):

№	Твердження	Бали
1	Зазвичай я сподіваюсь, що мої кривдники отримають по заслугах	
2	Мені часто докоряють тим, що я буркотливий	
3	Я довго пам'ятаю образи, завдані мені тими, кого я ціную та поважаю	
4	Не можна пробачати співробітникам нетактовні жарти	
5	Якщо діловий партнер ненароком зачепить моє самолюбство, я все одно на нього ображуся	
Всього		

8. Ви нетерпимі до фізичного чи психічного дискомфорту, в якому опинився партнер.

Таке спостерігається у тих випадках, коли партнеру зле, він постійно скаржиться, поводить себе примхливо, нервує, шукає співучасті та співпереживання. Людина з низьким, рівнем комунікативної толерантності — душевно черства, і тому або не помічає подібних станів, або вони її роздратовують, або щонайменше викликають осуд. При цьому така людина ігнорує те, що сама теж була в дискомфортному стані і, як правило, розраховує на розуміння і підтримку оточуючих.

*Перевірте себе:* до якої міри Ви можете миритися з дискомфортними станами оточуючих (оцінка тверджень від 0 до 3 балів):

№	Твердження	Бали
1	Я засуджую людей, які плачуться «в чужу жилетку»	
2	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які за будь-яких	

	зручних випадків розповідають про свої недуги	
3	Я намагаюся уникати розмови, коли хтось починає скаржитися на своє сімейне життя	
4	Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг)	
5	Мені іноді хочеться розізлити кого-небудь з рідних	
Всього		

9. Ви погано пристосовуєтесь до характерів, звичок, настанов або домагань інших.

Дана обставина вказує на те, що адаптація до самого себе для Вас є функціонально важливішою і досягається простіше, ніж адаптація до партнерів. У будь-якому разі Ви намагатиметесь змінювати і перероблювати перш за все партнера, а не себе — для декотрих це непохитне кредо. Однак взаємне існування передбачає адаптаційні вміння з обох сторін.

*Перевірте себе:* які Ваші адаптивні здібності у взаємодії з людьми (оцінка тверджень від 0 до 3 балів):

№	Твердження	Бали
1	Як правило, мені важко піти на поступки партнерам	
2	Мені важко знайти спільну мову з людьми, у яких поганий характер	
3	Зазвичай я важко пристосовуюсь до нових партнерів по спільній роботі	
4	Я утримуюсь підтримувати стосунки з дещо дивними людьми	
5	Найчастіше я принципово наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер має рацію	
Всього		

#### *Обробка та інтерпретація результатів*

Ви ознайомилися з деякими поведінковими ознаками, які свідчать про низький рівень загальної комунікативної толерантності, що супроводжується негативними емоціями. Підсумуйте бали, отримані за всіма ознаками і зробіть висновок: *чим більше балів, тим нижчий рівень комунікативної толерантності*. Максимальна кількість балів, яку можна одержати, — 135, що свідчить про абсолютну нетерпимість до оточення, а це навряд чи можливо для нормальної особистості. І також наймовірніше

одержати нуль балів — свідчення терпимості особистості до всіх типів партнерів за будь-яких ситуацій.

Зверніть увагу на те, за якими із дев'яти запропонованих вище поведінкових ознак у Вас високі сумарні оцінки — тут можливий інтервал від 0 до 15 балів. *Чим більше балів за конкретною ознакою, тим менше Ви терпимі до людей стосовно даного аспекту стосунків з ними.* І навпаки, чим менші Ваші показники стосовно тієї чи іншої поведінкової ознаки, тим вищий рівень загальної комунікативної толерантності за даним аспектом стосунків.

Звісно, отримані результати допомагають виявити лише основні тенденції, притаманні нашим взаємостосункам з партнерами. В реальному, живому спілкуванні особистість проявляє себе яскравіше і різноманітніше.

## Додаток Ж

### Методика діагностики оцінки самоконтролю в спілкуванні М.

#### Снайдера

*Шановні студенти! Уважно прочитайте речення, що описують реакції на певні труднощі. Кожне з них ви повинні оцінити як вірне або хибне для вас.*

*Якщо твердження є вірним (або наближеним до такого), то поставте літеру В. Якщо хибним – то літеру Х.*

1. Мені здається важким мистецтво наслідувати звичкам інших людей.
2. Я б, мабуть, міг зваляти дурня, щоб привернути увагу або потішити оточуючих.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поведжуся зовсім по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний.
8. Щоб досягти успіху в справах і у відносинах з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене очікують бачити.
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, яких я не виношу.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

Люди з високим комунікативним контролем, за М. Снайдером, постійно стежать за собою, добре знають, де і як себе вести, управляють вираженням своїх емоцій. Разом з тим, у них утруднена спонтанність самовираження, вони не люблять непрогнозованих ситуацій. Їх позиція: “Я такий, який я є в даний момент”. Люди з низьким комунікативним контролем більш безпосередні і відкриті, у них більш стійке “Я”, мало піддане змінам в різних ситуаціях.

*Підрахунок результатів:* по одному балу нараховується за відповідь “Х” на

1, 5 і 7 питання і за відповідь “В” на всі інші. Підрахуйте суму балів. Якщо Ви щиро відповідали на питання, то про Вас, мабуть, можна сказати наступне:

0-3 бали – у Вас низький комунікативний контроль. Ваша поведінка стійка, і Ви не вважаєте за потрібне змінюватися залежно від ситуацій. Ви здатні до щирого саморозкриття в спілкуванні. Деякі вважають Вас “Незручним” у спілкуванні внаслідок вашої прямолінійності.

4-6 балів – у вас середній комунікативний контроль, ви щирі, але не стримані у своїх емоційних проявах, зважаєте у своїй поведінці з оточуючими людьми.

7-10 балів – у вас високий комунікативний контроль. Ви легко входите в будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміну ситуації, добре відчуваєте і навіть в змозі передбачити враження, яке ви справляєте на оточуючих.

### Додаток 3

#### Самооцінка рівня мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін

*Шановні студенти! Будь ласка, оцініть рівень вашої мовленнєвої компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін. Відверті відповіді будуть використані для оптимізації процесу викладання фахових дисциплін майбутнім учителям іноземних мов.*

*Шкала оцінювання:*

*0 – ні, не знаю / не вмію*

*1 – так, знаю / вмію, але не достатньо добре*

*2 – так, знаю / володію досконало*

#### **1. Іншомовна компетенція**

- 1.1. Уміння добирати та передавати інформацію.
- 1.2. Уміння формулювати власну думку.
- 1.3. Уміння обґрунтовувати власну думку.
- 1.4. Уміння розпізнавати наміри повідомлення, які відповідають певним різновидам текстів
- 1.5. Уміння розуміти та переносити наміри повідомлення на адекватні ситуації.

#### **2. Мовна компетенція**

- 2.1. Знання й уміння з орфографії.
- 2.2. Знання та вміння з морфології.
- 2.3. Знання та вміння з синтаксису.
- 2.4. Знання та вміння з лексики.
- 2.5. Знання про мовні норми структури тексту.

#### **3. Лексична компетенція**

- 3.1. Здатність без зусиль розуміти практично все прочитане й почуте.
- 3.2. Вміння узагальнювати інформацію з різних письмових та усних джерел



3.3. Зв'язне мовлення.

3.4. Уміння пояснювати та обґрунтовувати сказане.

3.5. Вміння висловлюватися, передаючи тонкі значеннєві відтінки

#### ***4. Соціокультурна компетенція***

4.1. Уміння результативно використовувати мову у суспільному житті.

4.2. Уміння використовувати мову у професійному житті.

4.3. Уміння чітко, структуровано і вичерпно висловлюватися щодо складних ситуацій

4.4. Толерантне ставлення до інших культур.

4.5. Уміння виступати перед аудиторією.

#### ***5. Навчальна компетенція***

5.1. Уміння виконувати навчальні завдання усно.

5.2. Уміння виконувати навчальні завдання письмово.

5.3. Уміння формулювати висновки

5.4. Уміння переказувати своїми словами прочитаний текст.

5.5. Уміння виділяти головну думку в прочитаному тексті.

#### ***6. Методична компетенція***

6.1. Знання з методики навчання іноземної мови.

6.2. Уміння застосовувати мовлення у навчальному процесі.

6.3. Уміння застосовувати мовлення для побудови конструктивної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

6.4. Володіння традиційними формами та методами навчання іноземних мов.

6.5. Володіння інноваційними формами та методами навчання іноземних мов.

*Дякуємо за участь!*

## Додаток II

### Експертне оцінювання рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов (іспанська)

#### 1. Complete con los verbos en Presente de Indicativo.

El béisbol (jugarse) en todas partes. (Tener) una gran popularidad en varios países latinoamericanos, sobre todo en Cuba, en Venezuela y en México. Como (tener) su origen en los Estados Unidos, (usarse) muchas palabras adaptadas del inglés. ¿Cuáles (ser) estas palabras? ¿Cómo (ser) este deporte? Los jugadores de béisbol (llamarse) beisbolistas. (Ser) los siguientes: el pitcher (lanzador), el catcher (cazador), y el bateador. (Combatir) dos equipos de 9 beisbolistas. Ellos (usar) un guante de cuero en una de las manos. El campo donde (jugarse) al béisbol (tener) tres bases y un home (casa). El pitcher (lanzar) la pelota desde el centro del campo de su catcher. El bateador contrarío que (estar) en “la casa” delante del catcher (deber) batear la pelota lanzándola al campo. Mientras los jugadores del primer equipo (devolver) la pelota al pitcher, el bateador del segundo (deber) pasar las bases. (Ganar) el equipo que (realizar) más carreras de base a base durante nueve tiempos del juego.

**2. Acentue las palabras que lo necesiten:** Azucar, album, arbol, Bolivar, climax, Cristobal, debil, chaqueta, Carmen, bandido, cierre, facil, eclipse, habil, elegante, elemento

#### 3. Relacione las palabras contrarias

bueno	malo
fácil	valiente
largo	horrible
angosto	viejo
nuevo	corto
rico	moderno
importante	difícil
general	desagradable
agradable	particular
cobarde	trivial
hermoso	ancho
antiguo	pobre

**4. Prepare un mini-ensayo (ensayo), eligiendo el género y el estilo del discurso.**

La lengua extranjera como paso en el mundo.

- Mis asociaciones.españolas
- La educación bilingüe: ventajas y desventajas

**5. Haga las preguntas para la organización de los debates según el tema social-cultural:**

Los medios de comunicación masiva y su influencia en la vida de la gente de hoy.

## Додаток І 2

### Експертне оцінювання рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов (англійська)

#### I. Put the words in alphabetical order

1. frog\_\_\_\_\_shoe\_\_\_\_\_apple\_\_\_\_\_hand\_\_\_\_\_
2. tap\_\_\_\_\_nail\_\_\_\_\_ball\_\_\_\_\_jug\_\_\_\_\_
3. car\_\_\_\_\_teapot\_\_\_\_\_key\_\_\_\_\_zoo\_\_\_\_\_
4. Tom\_\_\_\_\_Jade\_\_\_\_\_Chris\_\_\_\_\_Ben\_\_\_\_\_Mark\_\_\_\_\_
5. lion\_\_\_\_\_tiger\_\_\_\_\_monkey\_\_\_\_\_ape\_\_\_\_\_fish\_\_\_\_\_
6. the\_\_\_\_\_an\_\_\_\_\_said\_\_\_\_\_he\_\_\_\_\_was\_\_\_\_\_now\_\_\_\_\_
7. yellow\_\_\_\_\_blue\_\_\_\_\_green\_\_\_\_\_orange\_\_\_\_\_pink\_\_\_\_\_white\_\_\_\_\_
8. record\_\_\_\_\_post\_\_\_\_\_flower\_\_\_\_\_ink\_\_\_\_\_step\_\_\_\_\_door\_\_\_\_\_book\_\_\_\_\_lock\_\_\_\_\_
9. jug\_\_\_\_\_plant\_\_\_\_\_box\_\_\_\_\_read\_\_\_\_\_square\_\_\_\_\_circle\_\_\_\_\_triangle\_\_\_\_\_line\_\_\_\_\_
10. paper\_\_\_\_\_leaf\_\_\_\_\_cup\_\_\_\_\_hook\_\_\_\_\_rabbit\_\_\_\_\_nose\_\_\_\_\_mug\_\_\_\_\_star\_\_\_\_\_

#### II. Form the plural of nouns

- a man - \_\_\_\_\_
- a businessman - \_\_\_\_\_
- a face - \_\_\_\_\_
- a woman - \_\_\_\_\_
- a fox - \_\_\_\_\_
- a mouse - \_\_\_\_\_
- a box - \_\_\_\_\_
- a tooth - \_\_\_\_\_
- a room - \_\_\_\_\_
- a rabbit - \_\_\_\_\_

#### III. Choose the correct form of the degrees of comparison of adjectives

1. Their children are not well-behaved. Actually they are ..... children I've ever seen.
  - a. badly-behaved
  - b. worse-behaved
  - c. the worst-behaved

2. Leo drives a car well, but Collin does it ..... .
- a. the best
  - b. better
  - c. as well
3. I think I am seriously ill. Today I feel ..... I felt yesterday.
- a. worse
  - b. the worst
  - c. as bad as
4. Paul is very smart; in fact he is ..... boy among his classmates.
- a. more intelligent
  - b. the most intelligent
  - c. as intelligent
5. They've got ..... money than they need.
- a. less
  - b. the least
  - c. little
6. Let's not go by train. Going by bus is ..... .
- a. cheap
  - b. the most cheap
  - c. a lot cheaper
7. I like decent people ..... serious ones.
- a. as much as
  - b. as more as
  - c. more
8. Philip is so quiet and obedient He is ..... child I have ever met.
- a. well-behaved
  - b. the best-behaved
  - c. better-behaved
9. Jim is not very tall. His brother Alec is ..... .
- a. as tall
  - b. taller
  - c. the tallest

10. I like skiing ..... as skating.

- a. more
- b. as much
- c. as more

**IV. Put the following sentences into the correct tense: Simple Past, Present Simple, Present Continuous or Past Continuous, Present Perfect.**

1. I \_\_\_\_\_ (listen) to the radio while Mary \_\_\_\_\_ (cook) dinner.
2. You \_\_\_\_\_ (buy) this book yesterday?
3. Last Friday Jill \_\_\_\_\_ (go) home early because she \_\_\_\_\_ (want) to see a film.
4. When your brother usually \_\_\_\_\_ (get) home in the evening?
5. Jane always \_\_\_\_\_ (bring) us a nice present.
6. What those people \_\_\_\_\_ (do) in the middle of the road?
7. You \_\_\_\_\_ (read) this book?
8. While Fred \_\_\_\_\_ (sleep), Judy \_\_\_\_\_ (watch) TV.
9. When I \_\_\_\_\_ (be) young, I \_\_\_\_\_ (think) Mary \_\_\_\_\_ (be) nice — but now I \_\_\_\_\_ (think) she's fantastic.
10. Jill \_\_\_\_\_ (walk) home when she \_\_\_\_\_ (see) her husband's car outside the cinema
11. Look there! Sue and Tim \_\_\_\_\_ (run) to school.
12. Jack's father \_\_\_\_\_ (not work) in London — he \_\_\_\_\_ (not speak) English.
13. Joe \_\_\_\_\_ (buy) a car yesterday.
14. Their father often \_\_\_\_\_ (go) to rock concerts.
15. While you \_\_\_\_\_ (sleep), mother \_\_\_\_\_ (arrive).

**V. Make the questions to the organization of the discussion according to the topic of social-cultural: The mass media and its influence on the life of the people of today.**

**Анкета**  
**експертного оцінювання педагогічних умов**  
**формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів**  
**іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін**

*Шановні колеги! Ми реалізуємо педагогічний експеримент, спрямований на вивчення умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. Будь ласка, оцініть спроектовані умови за шкалою від 1 до 5 (де 1 – найнижчий бал, ... 5 – найвищий), спираючись на ваш досвід викладання фахових дисциплін.*

№	Педагогічні умови	Ваша оцінка
1	Поглиблене, більш ґрунтовне і тривале вивчення тем, навчальні завдання з яких викликають у студентів труднощі	
2	Моніторинг індивідуальних труднощів в усному та письмовому мовленні та їх усунення	
3	Застосування одержаних знань для вирішення життєвих і професійних ситуацій	
4	Зосередження уваги на культурі мовлення студентів із урахуванням вимог мови, що вивчається	
5	Стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення	
6	Урізноманітнення форм і методів навчання майбутніх учителів іноземних мов	
7	Застосування компетентнісного підходу до оновлення змісту іншомовної освіти та її результатів	
8	Реалізація принципу фундаментальності у процесі теоретичної та практичної підготовки майбутніх вчителів	
9	Відображення у змісті освіти сучасних соціальних перетворень в економіці, культурі, політиці, тощо.	

10	Упровадження поетапної та цілеспрямованої технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови	
11	Реалізація лінгвокультурного підходу до вивчення фахових дисциплін	
12	Застосування комунікативного підходу до організації навчання майбутніх учителів іноземної мови	
13	Уведення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань	
14	Забезпечення оволодіння студентами специфікою педагогічного спілкування	
15	Створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін	
16	Застосування інформаційно-комунікативних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін	
17	Організація наукової діяльності студентів у процесі вивчення фахових дисциплін	
18	Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів у сфері міжособистісного спілкування	
19	Насичення змісту фахової підготовки майбутніх учителів соціально-психологічними знаннями й уміннями	
20	Забезпечення навчальної мобільності майбутніх учителів іноземної мови	

*Дякуємо за участь!*



## Додаток Л

## Вправи із формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов

1. Прочитати текст гороскопу Майя та вибрати ту яка найбільш відповідає характеристиками.

**Eres capaz de...**

**EL HORÓSCOPO MAYA**

1. En parejas, lee las descripciones de los 13 signos del horóscopo maya. ¿Cuál crees que eres tú? ¿Y tu compañero?

**Murcielago (Tzotz)**  
Verbo: descubrir  
Es luchador, emprendedor y tiene fuerte carácter, es jefe por excelencia. Es impulsivo, independiente y exigente.  
Fecha:

**Alacrán (Dzec)**  
Verbo: observar  
Inspira respeto. Es reservado, guarda su intimidad. Está seguro de sí mismo, no cambia nunca. Es crítico y metódico.  
Fecha:

**Venado (Keh)**  
Verbo: soltar  
Es sensible y delicado. Cuida su imagen personal, está impecable. Es frágil.  
Fecha:

**Lechuga (Moan)**  
Verbo: mirar  
Tiene un sexto sentido para predecir el futuro, es impulsivo, misterioso y buen amigo. Soñador.  
Fecha: del 18 de octubre al 14 de noviembre

**Pavo real (Kutz)**  
Verbo: ser  
Es una estrella de cine. Es elegante y extrovertido y tiene carisma, quiere ser el centro de atención. Es original y divertido. Le gustan los detalles. Necesita ser amado y admirado.  
Fecha:

**Lagarto (Kibrey)**  
Verbo: cambiar  
Es cambiante, tiene facetas, es generoso, bondadoso y servicial. Es buen administrador, reservado, le gusta guardar sus secretos.  
Fecha:

**Mono (Batz Kimil)**  
Verbo: divertirse  
Es inquieto, curioso, simpático, independiente y ambicioso. No piensa mucho, es divertido.  
Fecha:

**Halcón (Coz)**  
Verbo: poder  
Es afortunado, tiene carácter fuerte. Es ambicioso y exigente. Desea el triunfo profesional. Mente agil y buena memoria para el estudio.  
Fecha:

**Perro/Zorro (Fox)**  
Verbo: proteger  
Es noble, romántico, conservador y servicial, no es práctico. Es muy trabajador. Es afortunado, entiende a la gente.  
Fecha:

**Antilla/Conejo (Tuzb)**  
Verbo: comunicar  
Le gustan los cotilleos. Tiene muchos amigos. Es inestable, cambia de opinión. Es activo e inquieto. Hace varias tareas a la vez.  
Fecha:


**Jaguar (Salam)**  
Verbo: descubrir  
Es apasionado y luchador, ambicioso. Es buen amigo, independiente, excéntrico o convencional, cambiante.  
Fecha:

**Serpiente (Kan)**  
Verbo: poseer  
Le gusta el lujo, la elegancia. Tiene buen gusto. Es luchador, trabajador y muy inteligente. Es leal. Tiene mal humor.  
Fecha:

**Tortuga (Aak)**  
Verbo: mirar  
Es tranquilo, pacífico, lento, constante y paciente, muy inteligente y sabio. Es tímido, pero cuando tiene confianza es sociable. Es muy leal.  
Fecha:

2. Прослухати текст та дати відповіді на запитання. Використовуючи карточки з попередньої вправи поставити дати до кожного знаку.

3. Опишіть людину: а) за зразком опишіть використовуючи протилежні прикметники за значенням. в) розділіть по колонках за якостями 1-найважливіші якості для роботи, 2 – для відпочинку. с) використовуючи слова з вправ а, в доповніть інформацію



## ¿CUÁL ES TU SIGNO?

ESCUCHA 1

2. Escucha la información sobre el horóscopo maya y contesta las preguntas.


- ¿Cuántos meses tiene el calendario maya? Tiene 13 meses.
- ¿Cuántos días tiene el mes maya?
- Escucha de nuevo y escribe la fecha de cada signo en el texto.
- ¿Cuál es tu signo?

## DESCRIBE A UNA PERSONA

COMUNICA

3.a. Agrúpalos por significado parecido o contrario.

Ejemplo: **Extrovertido** es parecido a **sociable**; los dos son lo contrario de **timido**.



a. activo	b. cambiante
c. conservador	d. constante
e. excéntrico	f. extrovertido
g. inquieto	h. lento
i. clásico	j. sociable
k. tímido	l. tranquilo


b. En grupos. Organiza estas palabras en dos categorías: las cualidades más importantes para el trabajo, y las más importantes para la diversión.

crítico	eficiente	elegante	exigente
excéntrico	extrovertido	metódico	misterioso
responsable	trabajador	luchador	soñador

TRABAJO	DIVERSION

c. Ahora completa las frases con palabras de las actividades a y b.

- Mi hermano Juan es bastante ..... clásico ..... en su forma de vestir. No le gusta destacar ni llamar la atención, mientras que mi hermana Isabel es más bien ..... La gente se le queda mirando en la calle.
- Eres demasiado ....., siempre estás en las nubes. Hay que ser más realista, más práctica.
- El jefe tiene un humor muy ..... Tan pronto está alegre como de repente está enfadado. Yo prefiero a la gente que es más ..... Siempre sabes cómo va a reaccionar.



## ¿SOIS REALMENTE ASÍ?

COMUNICA ESCRIBE

4.a. Ahora habla con tu compañero y di si estás de acuerdo con la descripción que hace de ti el horóscopo.

Ejemplo: El horóscopo dice que soy..., pero en realidad no soy así, yo soy...  
 Creo que no soy así, ...  
 Soy exactamente así, ¡es increíble!

4. а) Поговоріть зі своїм товаришем чи дійсно характеристики гороскопа Майя відповідають персональним характеристикам. в) Складіть свою персональну характеристику С) Опишіть вашу улюблену відому персону та зачитайте її характеристики, чи здогадаються хто це ваші колеги.

## Додаток М

### Тестові завдання до курсу “Лінгводидактика”

1. У чому полягає відмінність дидактики та лінгводидактики?
  - А. Лінгводидактика пов'язана із математичними науками, а дидактика із гуманітарними (а саме із вивченням мов);
  - Б. Лінгводидактика пов'язана з гуманітарними науками (а саме з вивченням мов);
  - В. Немає відмінності.
2. Як лінгвістичні теорії впливали на розвиток лінгводидактики?
  - А. Лінгводидактика впливає на розвиток лінгвістично мислення
  - Б. Лінгводидактика базується на принципах лише однієї лінгвістичної теорії, яка вже не є актуальною;
  - В. Завдяки розвитку лінгвістичних теорій, виокремлюються такі науки як дидактика та лінгвістика, після чого виникає потреба у злитті цих двох наук в одну – лінгводидактику.
3. Охарактеризуйте предмет методики навчання іноземних мов як науки, її зв'язок із суміжними науками.
  - А. Методика навчання іноземних мов – це наука, яка вивчає цілі, зміст, методи і засоби навчання, а також способи навчання і виховання на матеріалі іноземної мови. Об'єктом методики викладання іноземних мов є навчання, а її предметом – метод навчання.
  - Б. Методика навчання іноземних мов – це наука, яка вивчає цілі, зміст, методи і засоби навчання, а також способи навчання і виховання на матеріалі рідної мови. Об'єктом методики викладання іноземних мов є навчання, а її предметом – метод навчання.
  - В. Методика навчання іноземних мов – це наука, яка вивчає цілі, зміст, методи і засоби навчання.
4. Охарактеризуйте чотирикомпонентну мету навчання іноземних мов у вищих мовних навчальних закладах. Розкрийте поняття іншомовної комунікативної компетенції.
  - А. Згідно із сучасним підходом до змісту освіти найобґрунтованішою, найпоширенішою і практичною є чотирикомпонентна структура навчального змісту, запропонована І.Я. Лернером. Вона включає:
    - знання про природу, суспільство, техніку, людину;
    - знання про способи діяльності;
    - досвід реалізації способів діяльності, що втілюються разом зі знанням у вміннях і навичках;

- досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, до предмета діяльності, який виявляється у ставленні до світу і становить систему цінностей особистості.

Б. Згідно із сучасним підходом до змісту освіти, мета навчання більше не чотирикомпонентна, а мультикомпонентна, та перерахувати усі складові неможливо.

В. Згідно із сучасним підходом до змісту освіти, мета навчання більше не чотирикомпонентна.

5. Охарактеризуйте основні компоненти змісту навчання іноземних мов у вищій школі.

А. Зміст навчання включає такі компоненти:

- порівняння явищ ін мови з рідною мовою;
- залучення до діалогу культур;
- оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії країни, мова якої вивчається;

Б.Зміст навчання включає такі компоненти:

- Сфери спілкування, теми, ситуації.
- Мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал.
- Знання, навички та вміння мовлення.

В. Зміст навчання включає такі компоненти:

- вміння здійснювати усне спілкування в різних ситуаціях;
- вміння розуміти на слух основний зміст нескладних текстів;
- вміння читати і розуміти нескладні тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їх змісту;

6. Охарактеризуйте вправи для формування іншомовної комунікативної компетенції: поняття “вправа”, “структура вправи”, “класифікація вправ”.

А. Вправи мають містити елемент діалогу, групової роботи, тощо, задля можливості використання вивчених лексичних одиниць на практиці;

Б. Вправи мають бути несистемними, не повинні залежати від вивченого матеріалу;

В. Вправи можуть бути необов'язковим елементом, головне - аудіювання.

7. Охарактеризуйте основні та факультативні компоненти навчально-методичного комплексу з іноземної мови.

А. Урок як додаткова форма навчально-виховного процесу; факультативні заняття як основна форма.

Б. Урок як основна форма навчально-виховного процесу; домашня робота; лабораторні заняття; факультативні заняття; позакласна та позашкільна робота з ІМ.

В. Урок як основна форма навчального процесу;

8. Розкрийте методику формування іншомовної фонетичної компетенції: складники компетенції, мету і зміст навчання вимови, принцип апроксимації, основні типи і види вправ для формування слуховимовних навичок.

А. Поняття компетенція визначається як "сукупність знань, навичок та вмінь, що формуються у процесі навчання тієї чи іншої дисципліни, а також здатність до виконання певної діяльності на основі набутих знань, навичок та вмінь".

Б. Поняття компетенція визначається як "сукупність знань, що формуються у процесі навчання тієї чи іншої дисципліни".

В. Поняття "компетенція" більше не є актуальним у підготовці спеціаліста.

9. Розкрийте методику формування іншомовної лексичної компетенції: складники компетенції, мету і зміст навчання лексики, поняття "активний" і "пасивний" лексичний мінімум, різні способи семантизації лексичних одиниць.

А. Лексика мінімуму, а також лексика, засвоєна учнем у процесі навчальної роботи, складає його реальний словник.

Б. Виконання вправ і завдань для формування ЛК доцільно здійснювати з використанням оптимальних засобів навчання, головним з яких є підручник, що входить до складу навчально-методичних комплексів.

В. З урахуванням можливих труднощів розробляються відповідні вправи для формування ЛК.

10. Охарактеризуйте етапи роботи з лексичним матеріалом, типи і види вправ для засвоєння лексичного мінімуму.

А. Виділяють два етапи: 1) етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями; 2) етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями.

Б. Виділяють основний етап: етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями.

В. Виділяють основний та додатковий етапи: 1) етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями; 2) етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями.

11. Розкрийте поняття "потенціальний словник", назвіть його джерела, типи і види вправ для формування потенціального словника студентів.

А. Це ті невивчені лексичні одиниці, зміст яких може бути семантизований самостійно.

Б. Це та лексика, яку студенти мають розуміти при сприйнятті чужих думок в усній та письмовій формі.

В. Слова, сталі словосполучення і кліше, речення або частини речень.

12. Розкрийте методику формування іншомовної граматичної компетенції: складники компетенції, мету і зміст навчання граматичного матеріалу, етапи ознайомлення з ГС активного мінімуму, типи і види вправ для їх засвоєння.

А. Це сума систематизованих знань норм і правил літературної мови, за якими будуються правильні мовні конструкції та повідомлення за фахом.

Б. Це система умінь і навичок використання знань під час фахового спілкування для передавання певної інформації.

В. Це сума систематизованих правил літературної мови, за якими будуються правильні мовні граматичні конструкції

13. Розкрийте мету і зміст навчання інтонації, охарактеризуйте типи і види вправ для формування рецептивних і репродуктивних інтонаційних навичок.

А. Мета навчання інтонації в початковій школі включає формування двох типів навичок: 1) рецептивних ритміко-інтонаційних або інтонаційного слуху в аудіюванні та читанні мовчки та 2) репродуктивних ритміко-інтонаційних навичок (в говорінні та читанні вголос)

Б. Мета навчання інтонації в початковій школі включає формування для навичок: 1) репродуктивних ритміко-інтонаційних навичок (в говорінні та читанні вголос) .

В. Мета навчання інтонації в середній школі включає формування двох типів навичок: 1) репродуктивних ритміко-інтонаційних навичок (в говорінні та читанні вголос) та 2.) рецептивних ритміко-інтонаційних або інтонаційного слуху в аудіюванні та читанні мовчки.

14. Розкрийте поняття “активний” і “пасивний” граматичний мінімум. Охарактеризуйте типи і види вправ для засвоєння ГС пасивного граматичного мінімуму.

Пасивний граматичний мінімум це:

А. До пасивного граматичного мінімуму входять такі граматичні структури, якими учні можуть не користуватись для вираження своїх думок, але які потрібні для сприймання і розуміння мовлення.

Б. До пасивного граматичного мінімуму входять такі граматичні структури, якими учні можуть користуватись для вираження своїх думок, але які потрібні для сприймання і розуміння мовлення.

В. До пасивного граматичного мінімуму входять такі граматичні структури, які ніяк не сприяють подальшому використанню матеріалу.

Активний граматичний мінімум це:

А. До активного граматичного мінімуму входять такі граматичні структури, якими учень має володіти для вираження власних думок.

Б. До активного граматичного мінімуму входять такі граматичні структури, якими учні можуть користуватись для сприймання і розуміння мовлення.

В. До активного граматичного мінімуму входять такі граматичні структури, якими володіє виключно носій мови.

15. Розкрийте методику формування іншомовної компетенції в аудіюванні: складники компетенції, мету і зміст навчання, суть аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, труднощі аудіювання, способи презентації аудіотекстів.

Методикою формування іншомовної компетенції в аудіюванні є:

А. Формування здатності слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування.

Б. Сприяти розвитку аудитивного мислення.

В. Сприяти розширенню навичок сприймання і розрізнення аудитивного матеріалу.

16. Охарактеризуйте систему вправ для навчання аудіювання, різні способи перевірки розуміння аудіотекстів.

До системи вправ для навчання аудіювання входять дві підсистеми:

А. Вправи виключно для формування мовленнєвих навичок аудіювання.

Б. Вправи для розвитку вмінь аудіювання, вправи для поповнення лексичної бази.

В. Вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання та читання.

17. Розкрийте загальні та відмінні характеристики (психологічні й мовні) діалогічного і монологічного мовлення та їх урахування у процесі навчання.

А. Діалогічне мовлення – це таке мовлення, при якому говорить одна особа, а інші слухають і сприймають її.

Б. Монологічне мовлення – це розмова, бесіда двох або декількох осіб, які говорять по черзі

В. У повсякденній діяльності діалогічне мовлення, як правило, не планується. Воно висуває менше вимог щодо побудови зв'язного розгорнутого висловлювання, ніж монологічне чи письмове.

Назвіть функціональні типи діалогу та монологу.

А. Діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями (думками), діалог-обговорення (дискусія).

Б. Монолог – опис, розповідь і роздум (міркування).

В. Діалог-звертання, односторонній діалог, діалог-конфлікт

18. Розкрийте методику формування іншомовної компетенції в діалогічному мовленні: складники компетенції, мету і зміст навчання, використання



навчально-мовленнєвих ситуацій, систему вправ для навчання діалогічного мовлення.

А. Складниками КДМ є вміння, навички, знання, а також комунікативні здібності.

Б. Основною метою формування КДМ є розвиток в учнів здатності здійснювати усномовленнєве спілкування у діалогічній формі у різноманітних ситуаціях.

В. Здатність реалізовувати усно мовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання.

19. Розкрийте методику формування іншомовної компетенції в монологічному мовленні: складники компетенції, мету і зміст навчання, систему вправ для навчання монологічного мовлення.

А. Спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація.

Б. Монологічне висловлювання, як правило, не обмежується однією фразою і триває протягом певного часу, не перериваючись, завдяки чому досягається завершеність думки.

В. Монологічне мовлення має двосторонній характер.

20. Розкрийте методику формування іншомовної компетенції у техніці читання: структуру компетенції, поняття “техніка читання”, труднощі навчання, методи навчання техніки читання англійською мовою, типи і види вправ для навчання техніки читання.

А. Здатність людини до сприймання і коректного артикуляційного та інтонаційного декодування графічних знаків і письмових повідомлень, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та усвідомленості особливостей техніки читання (ТЧ) іноземною мовою.

Б. В методиці формування іншомовної компетенції у техніці навчання не використовують звуковий аналітико-синтетичний метод;

В. Процес формування КТЧ іноземною мовою не ускладнюється певними труднощами, які зумовлені цілим рядом об’єктивних і суб’єктивних факторів.

21. Розкрийте методику формування іншомовної компетенції в читанні: структуру компетенції мету і зміст навчання читання, особливості навчання різних видів читання.

А. Здатність читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування.

Б. На психофізіологічну основу читання не впливають операції зорового сприйняття тексту і його розуміння.

В. До вмінь КЧ відносяться мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні вміння.

22. Охарактеризуйте роботу з текстом для читання: передтекстові та післятекстові вправи, різні способи перевірки розуміння прочитаного.

Способи перевірки розуміння прочитаного:

А. Детальний переказ прочитаного.

Б. Здатність розкрити основну думку тексту.

В. Відповідь готовим реченням на запитання вчителя

23. Розкрийте методику формування компетенції у техніці письма: структура компетенції, поняття “техніка письма”, труднощі навчання, типи і види вправ для навчання графіки та орфографії.

А. КТП не включає в себе графічні та орфографічні навички; знання того, як накреслюються букви у виучуваній ІМ та основні закономірності правильного написання слів (правила орфографії), а також усвідомленість особливостей техніки письма (ТП) іноземною мовою.

Б. Труднощі формування каліграфічних навичок зумовлені схожістю / відмінністю графічних систем виключно рідної мови.

В. Здатність людини до коректного каліграфічно та орфографічного оформлення писемного висловлювання, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та мовної усвідомленості.

24. Розкрийте методику формування іншомовної компетенції в письмі: мету і зміст навчання письма як виду мовленнєвої діяльності, систему вправ для навчання письма.

А. Виключно формування навичок письмової діяльності.

Б. Розвиток здатності людини до коректного каліграфічно та орфографічного оформлення писемного висловлювання, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та мовної усвідомленості.

В. Загальне ознайомлення з основними правилами письмової діяльності.

25. Розкрийте методику формування іншомовної компетенції у перекладі/медіації: складники компетенції, мету і зміст навчання перекладу як виду мовленнєвої діяльності, систему вправ для навчання перекладу.

А. Математичні, логічні складники

Б. Лексичні, фонологічні, синтаксичні, фразеологічні складники

В. Хімічні складники

26. Розкрийте методику формування лінгвосоціокультурної компетенції: складники компетенції, мету, зміст і приклади вправ для формування.

А. Вивчення культури народу, мову якої вивчає

Б. Опанування політично-економічної організації певної країни

В. Знання соціокультурних, культурно-країнознавчих та соціологічних аспектів країни

27. Охарактеризуйте організаційні форми навчально-виховного процесу з іноземної мови в ВНЗ. Розкрийте вимоги до сучасного практичного заняття з іноземної мови, їх типологію.

А. Колективна, групова, індивідуальна, індивідуально-групова форми у ВНЗ;

Б. Класно-урочна форма у ВНЗ;

В. Белл-ланкастерська система взаємного навчання;

28. Розкрийте методику контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції: функції, об'єкти, види і форми. Вимоги до контролю знань, навичок і вмінь з іноземної мови, оцінювання навчальних досягнень студентів.

А. Індивідуальний/груповий, усний/письмовий контроль;

Б. Поточний, рубіжний, підсумковий контроль;

В. Індивідуальний/груповий, усний/письмовий контроль; поточний, рубіжний, підсумковий контроль

29. Охарактеризуйте тест як засіб контролю у навчанні іноземних мов: поняття “тест”, структура тесту, типи, види тестів і методику використання.

А. Тестовий контроль або тестування як термін означає у вузькому смислі використання і проведення тесту, і в широкому - як сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту;

Б. Тестовий контроль забезпечує усебічну характеристику повноцінної компетентності студента з певної теми;

В. тестовий контроль – це відтворення та обробка результатів навчально-виховного процесу у ВНЗ з метою виявлення прогалин у процесі опанування певної теми.

30. Розкрийте мету, зміст і форми самостійної або позакласної роботи з іноземної мови .

А. Позакласну роботу з ІМ можна визначити як систему неоднорідних за змістом, призначенням та методикою проведення освітньо-виховних заходів, що виходять за межі обов'язкових навчальних програм;

Б. Позакласна робота є обов'язковою формою навчально-виховного процесу і має на меті забезпечити додатковим знанням з певної теми;

В. самостійна робота – це вид колективної діяльності навчальної групи, що не контролюється викладачем у процесі, забезпечуючи тим самим вільний вибір та обробку матеріалів.

31. Розкрийте особливості планування навчально-виховного процесу з іноземної мови: види планів, планування практичних занять з іноземної мови на різних ступенях навчання.

А. Тематичне планування. Є дещо конкретнішою розробкою календарно-тематичного плану. Головне завдання тематичного планування - визначення кінцевих цілей в результаті вивчення певної теми. В тематичному плані розкривається конкретна тема та підтеми, визначається послідовність формування навичок та вмінь, а також кількість занять, що відводяться на досягнення активних цілей циклу занять, вказуються способи контролю та завдання; є доцільним під час вивчення ІМ у ВНЗ;

Б. Календарно-річний план – це проект, в якому подаються теми, визначаються загальні дидактичні завдання, встановлюються терміни вивчення тем, поділяється за чвертями навчальний матеріал, визначаються способи підсумкового та тематичного контролю, вказуються основні дидактичні засоби; є доцільним під час вивчення ІМ у ВНЗ;

В. Поурочний план – визначає методику, завдання та цілі на конкретному занятті з певної теми;

32. Розкрийте можливості використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов.

А. Використання інформаційних технологій забезпечує динамічний підхід до вивчення окремої теми, сприяє більш гнучкому та швидкому сприйняттю, засвоєнню та обробці матеріалу;

Б. Використання інформаційних технологій – це комплексне застосування мультимедії, що сприяє наявності наочності під час вивчення іноземної мови;

В. Використання інформаційних технологій забезпечує комплексне поєднання традиційних та інтерактивних форм навчання, що сприяє усній та писемній обробці матеріалу.

33. Охарактеризуйте усний метод Гарольда Пальмера: принципи навчання, система вправ для навчання усного мовлення.

А. Зводить процес навчання мови до безперервного ланцюга стимулів, які застосовує вчитель, і зворотного ланцюга реакцій з боку учнів (повторення за вчителем звуків, слів і речень), умовну бесіду (запитання та відповіді, накази та відповіді, завершення речень), природну бесіду. Така система вправ забезпечує рух від безпомилкового, градуйованого за труднощами навчального мовлення, до мовлення вільного, творчого;

Б. Іноземна мова засвоювалась так, як дитина засвоює рідну мову - шляхом наслідування (імітації) готових зразків, багаторазового повторення їх та відтворення нового матеріалу по аналогії з вивченим;

В. За основу навчання беруться окремі слова та речення, що ілюструють певні граматичні явища, тобто граматичні правила мови, яка вивчалась.

34. Охарактеризуйте методичну систему навчання читання Майкла Уеста: принципи навчання, передтекстові та післятекстові вправи.

А. Зводить процес навчання мови до безперервного ланцюга стимулів, які застосовує вчитель, і зворотного ланцюга реакцій з боку учнів (повторення за вчителем звуків, слів і речень), умовну бесіду (запитання та відповіді, накази та відповіді, завершення речень), природну бесіду. Така система вправ забезпечує рух від безпомилкового, градуйованого за труднощами навчального мовлення, до мовлення вільного, творчого;

Б. Основним завданням системи він вважає навчання учнів, перш за все, читання іноземною мовою, переносячи навчання усного мовлення на останні два класи, де кількість учнів різко скорочується. Психологічним обґрунтуванням цієї системи є такі положення: читати можна навчати окремо від усного мовлення, у всякому разі не на його основі; читання є легшим видом діяльності, ніж говоріння;

В. Іноземна мова засвоювалась так, як дитина засвоює рідну мову - шляхом наслідування (імітації) готових зразків, багаторазового повторення їх та відтворення нового матеріалу по аналогії з вивченим.

35. Охарактеризуйте аудіолінгвальний метод Чарльза Фріза та Роберта Ладі: принципи навчання, систему усних тренувальних вправ.

А. Зводить процес навчання мови до безперервного ланцюга стимулів, які застосовує вчитель, і зворотного ланцюга реакцій з боку учнів (повторення за вчителем звуків, слів і речень), умовну бесіду (запитання та відповіді, накази та відповіді, завершення речень), природну бесіду. Така система вправ забезпечує рух від безпомилкового, градуйованого за труднощами навчального мовлення, до мовлення вільного, творчого;

Б. Основним завданням системи він вважає навчання учнів, перш за все, читання іноземною мовою, переносячи навчання усного мовлення на останні два класи, де кількість учнів різко скорочується. Психологічним обґрунтуванням цієї системи є такі положення: читати можна навчати окремо від усного мовлення, у всякому разі не на його основі; читання є легшим видом діяльності, ніж говоріння;

В. Початковий ступінь навчання повинен бути присвячений розвитку усного мовлення, а до навчання читання слід переходити після того, як учні оволодіють мовою в усній формі. Основний зміст початкового ступеня складає граматику, яка подається у вигляді структур (моделей). Лексика в цей період

відіграє допоміжну роль, її призначення – ілюструвати звуки та структури, що вивчаються.

36. Охарактеризуйте аудіовізуальний метод: принципи навчання; етапи навчання та види вправ.

А. Характеризується використанням рідної мови для пояснення, засвоєння та перевірки навчального матеріалу; дедуктивним поясненням граматики та використанням граматичних вправ; формуванням усіх мовних навичок і умінь, а саме аудіювання, говоріння, читання та письма;

Б. Весь новий матеріал сприймається учнем протягом тривалого часу лише на слух (“аудіо”), а його значення розкривається за допомогою зорової невербальної наочності – діапозитивів, діафільмів, кінофільмів (“візуальний”);

В. Початковий ступінь навчання повинен бути присвячений розвитку усного мовлення, а до навчання читання слід переходити після того, як учні оволодіють мовою в усній формі. Основний зміст початкового ступеня складає грамика, яка подається у вигляді структур (моделей). Лексика в цей період відіграє допоміжну роль, її призначення – ілюструвати звуки та структури, що вивчаються;

37. Охарактеризуйте інтенсивний метод навчання: принципи методу активізації, етапи роботи, характерні навчальні прийоми.

А. Розглядає учня як активного учасника педагогічного процесу, що творчо оволодіває знаннями та уміннями, які він з успіхом застосовує у своїй навчальній та життєвій діяльності;

Б. Навчальний матеріал вводиться на основі значних за обсягом полілогів і супроводжується перекладом на рідну мову учнів, а також коментарем лексичного та граматичного характеру;

В. Весь новий матеріал сприймається учнем протягом тривалого часу лише на слух (“аудіо”), а його значення розкривається за допомогою зорової невербальної наочності – діапозитивів, діафільмів, кінофільмів (“візуальний”).

38. Охарактеризуйте комунікативний метод навчання: принципи навчання, характерні навчальні прийоми.

А. Розглядає учня як активного учасника педагогічного процесу, що творчо оволодіває знаннями та уміннями, які він з успіхом застосовує у своїй навчальній та життєвій діяльності;

Б. Характеризується використанням рідної мови для пояснення, засвоєння та перевірки навчального матеріалу; дедуктивним поясненням граматики та використанням граматичних вправ; формуванням усіх мовних навичок і умінь, а саме аудіювання, говоріння, читання та письма;

В. Ситуативність, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції і як умова розвитку мовленнєвих навичок; при цьому під “ситуацією” розуміють систему взаємовідносин співрозмовників, яка відбивається в їх свідомості.

39. Охарактеризуйте сучасні зарубіжні методи навчання іноземних мов: цілі, зміст і принципи навчання.

А. Згідно з тією роллю, яку відіграють рідна мова та переклад у процесі навчання іноземних мов, методи діляться на перекладні та неперекладні (прямі);

Б. Методи навчання іноземних мов відображають:

- 1) Спосіб розкриття значень іншомовних слів: прямий (безперекладний) і непрямий (перекладний),
- 2) А також головний канал надходження іншомовної інформації: візуальний, аудіо-візуальний;
- 3) Зв'язок методу навчання з психічними процесами оволодіння іноземною мовою: свідомий та інтуїтивний, штучний та природний.
- 4) Відомі методи, які були названі іменами їх авторів – методи Берліца, Гуена, Пальмера, Уеста, Фріза, Ладло, Лозанова,
- 5) А також методи, в яких зафіксовано фактор часу: короткочасний, інтенсивний

В. Усі зазначені варіанти правильні.

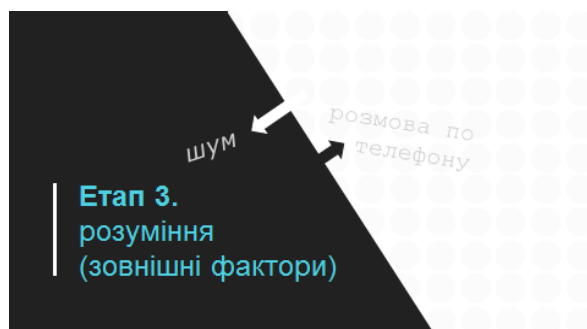
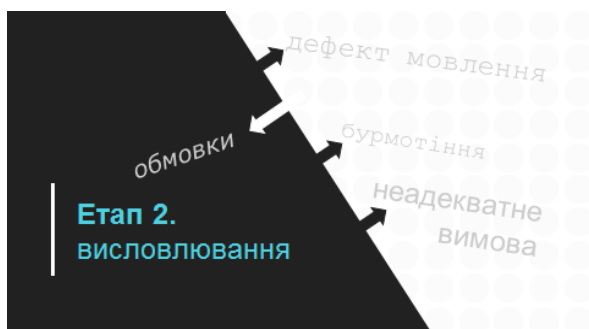
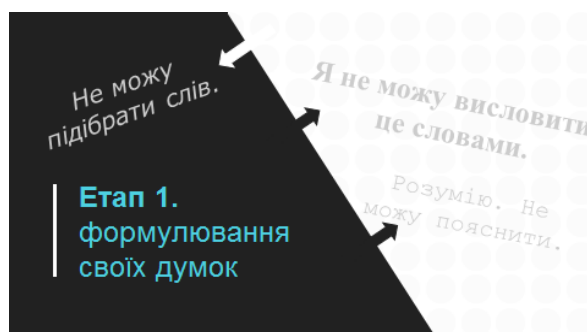
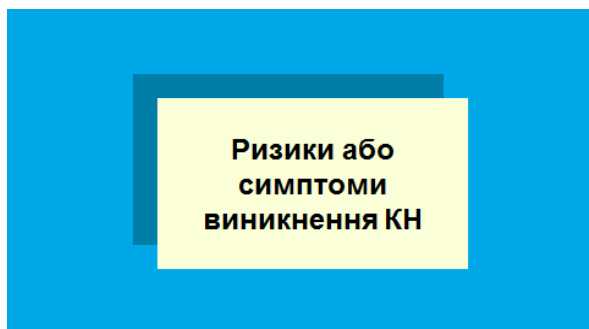
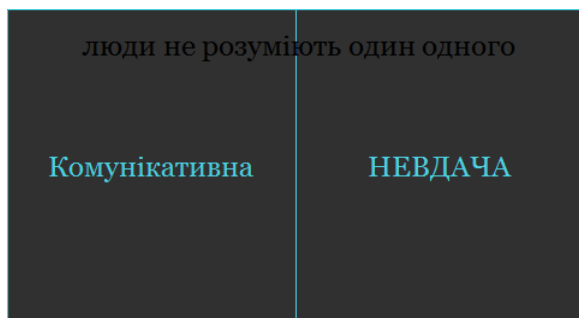
## Додаток Н

### Розгляд теми: “Комунікативна невдача” з курсу Лінгводидактики

Для магістрів було запропоновано самостійно опрацювання 4 статті до поданої теми. Підготовка:

- 1) Розкриття сутності поняття “комунікативна невдача” ;
- 2) Виявити причини комунікативних невдач та їх класифікація;
- 3) Шляхи подолання перешкод, які приводять до комунікативних конфліктів.

Після опрацювання статей, їх було обговорено та запропоновано зробити невеликі доповіді. (доповіді представлені у вигляді Презентації Microsoft Office PowerPoint.



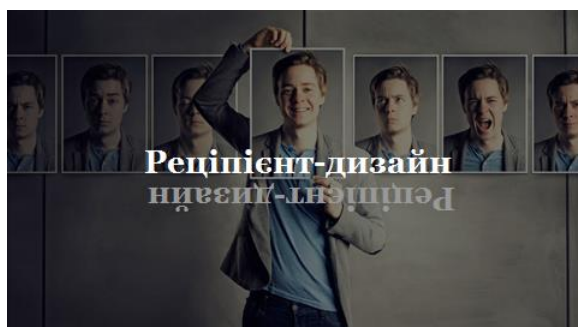




Порівняння моментів спілкування  
із "чужим" та "своїм"

- Особлива ситуація (сильна мотивація до взаємопорозуміння)
- Обмежений вибір мовних засобів
- Більш чітка артикуляція
- Обмежений круг тем для розмов (уникнення складних тем)
- Уникнення непрямої мови
- Відсутня ілюзія спільного ментального світу
- Несприятливі умови для здогадок
- Дотримання правил ввічливості

- Буденність (немає мотивації для додаткових зусиль при комунікації)
- Використання усіх можливих мовних засобів
- Іноді менш чітка (в'яла) артикуляція
- Широкий круг тем для розмов
- Різні умови комунікації
- Широке використання непрямої мови (натяки, тощо)
- Ілюзія спільного ментального світу
- Сміливі здогадки непочутого
- Немає особливої потреби у ввічливості



хавка	фіфа	стьоб	юзер
хз	квасити	хакнути	розчехляти
башляти	баян	ржака	вангувати
шарити	залити	НП	врубитись

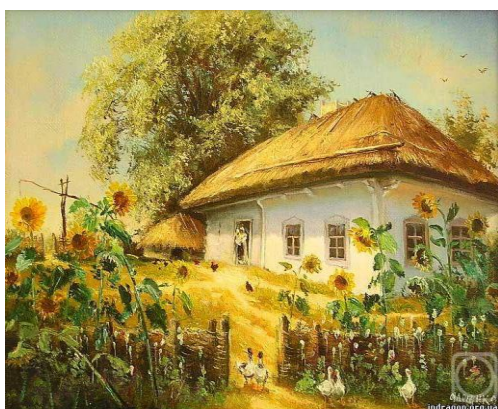
Вправи для розвитку мовленнєвої компетенції майбутніх учителів, які використовувалися на формувальному етапі експерименту

### I.Робота з лексикою. Тема: Una casa

vocabulario	gramática	funciones comunicativas	cultura y sociedad
Objetos de la vivienda. Partes de la vivienda.	Adverbios de lugar. Contraste <i>hay/está</i>	Describir lugares. Ofrecer e invitar.	Bloques de viviendas. La vivienda en las ciudades.

1. Obsere las fotos y responde a las preguntas: a) ¿Vive en una casa o en un bloque de pisos?

b) ¿Cómo es su casa?



2. Busque en el diccionario estas palabras

el interfono	el muñeco	el cuadro
el radiador	el ascensor	el jarrón
el radiorreloj	el espejo	la lámpara
el sillón	el mando a distancia	el sofá

### 3. Traduzca estas expresiones. ¿Qué tienen común?

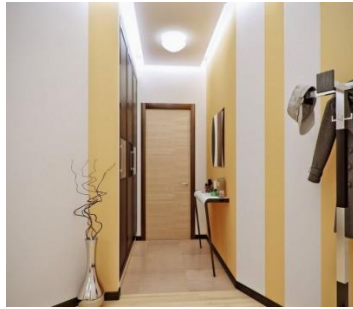
<p><b>DETRÁS DE</b></p>  <p>El perro está detrás del cartero.</p>	<p><b>DELANTE DE</b></p>  <p>El perro está delante del hombre.</p>
<p><b>AL LADO DE</b></p>  <p>El perro está al lado de los huesos.</p>	<p><b>ENTRE</b></p>  <p>El hueso está entre los dos perros.</p>
<p><b>ENFRENTÉ DE</b></p>  <p>El hueso está enfrente del perro.</p>	<p><b>SOBRE</b></p>  <p>El perro azul está sobre el perro amarillo.</p>
<p><b>EN = DENTRO DE</b></p>  <p>El perro está dentro de la cama. Hay un termómetro en su boca.</p>	<p><b>EN = ENCIMA DE (= SOBRE)</b></p>  <p>El perro está encima de la mesa. La mujer tiene saliva en su cara.</p>

### 4. Examine otras partes de la casa y escribe en su diccionario.





**5. Busca en el dibujo y escribe el nombre de estos objetos**



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6. Escriba las palabras en el lugar correcto**

La lavavajillas	El balcón	La mesa	La bañera	La cama	La lámpara	La entrada	La cocina	La mesita de noche
-----------------	-----------	---------	-----------	---------	------------	------------	-----------	--------------------



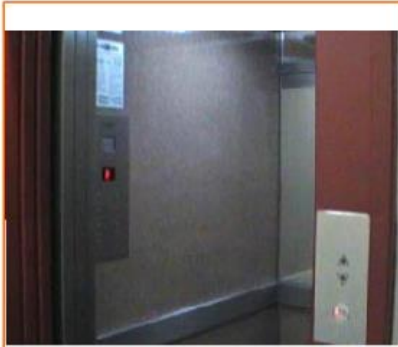
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**7. A cada foto elija la oración correcta**



Vive en un bloque de pisos.

Su bloque tiene ascensor.

Esta es la puerta.

8. *¿Dónde vive?*



**1**

En el quinto

**2**

En el quinto tercera.

**3**

En el segundo

**4**

En el tercer

9. *Ordene las palabras.*



el

ver

piso

donde

vivo?

¿Quieres



## 10. Arrastre

las

letras

En el suelo hay una ... muy bonita



## 11. Llene el texto con las palabras amarillas.

Por la casa

Cuando entras en casa primero  el recibidor. A la  está el salón comedor. Si sigues por el pasillo encuentras a la  la cocina y al  está el dormitorio de mis padres. Si giras a la  puedes ver tres puertas. La puerta de la  es del lavabo, la del  es la habitación de mi hermano mayor y la de la  es mi habitación.

encuentras derecha izquierda derecha  
fondo derecha  
izquierda centro

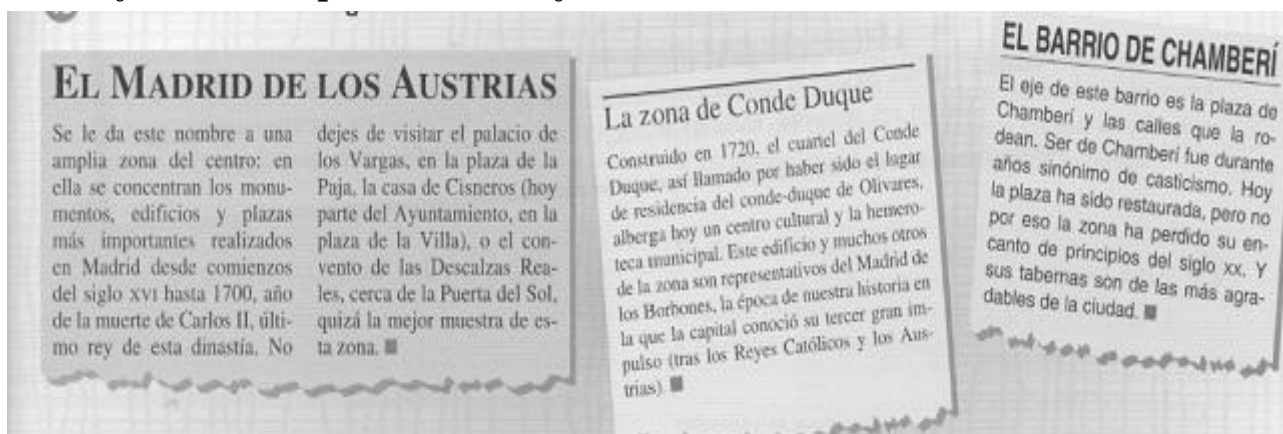
## II. Вправи до читання. Тема: Una casa.

### VOCABULARIO

acceso para minusválidos (el)	fontanero (el)
agencia inmobiliaria (la)	hipoteca (la)
aire acondicionado (el)	hogar (el)
albañil (el)	hormigón armado (el)
alfombra (la)	infraestructura (la)
alojamiento (el)	inquilino (el)
armario empotrado (el)	ladrillo (el)
ático (el)	lampara de pie (la)
bloque de viviendas (el)	luminoso
buhardilla (la)	mobiliario (el)
cabana (la)	morada (la)
calefacción central (la)	mudarse
calidad de vida (la)	parador (el)
carpintero (el)	pago por adelantado (el)
casa rural (la)	percha (la)
casero	plaza de garaje (la)
chalé adosado (el)	portal (el)
chimenea (la)	portero automatico (el)
choza (la)	propietario (el)
cobertizo (el)	reformular
compartir	refugio temporal (el)
convivencia (la)	residir
déficit de viviendas (el)	rincón (el)
desván (el)	sotano (el)
diseño (el)	tapiz (el)
electricista (el)	techo (el)
emplazamiento (el)	tejado (el)
enchufe (el)	tocador (el)
escalera (la)	trastero (el)
estudio (el)	tuberñia (la)
fianza (la)	ubicación (la)



**1. Lea el siguiente texto y decida si son verdaderas o falsas las afirmaciones que se hacen al final el contenido del texto.**



**2. Responda verdadero o falso (V o F)**

1. El Madrid de los Ausrias es una zona del centro de Madrid?
2. En la plaza de la Paja está el corvento de las Descalzas Reales.
3. Las tabernas de Chamberí son las mas feas de todo Madrid.
4. La zona de Conde Duque debe su nombre a un cuartel.
5. Ser de la zona de Conde Duque es sinónimo de casticismo.
6. Las zonas más emblemáticas de Madrid son: el Madrid de los Austrias, el barrio Chamberí y la zona de Conde Duque.

**3. Lea atentamente el texto y elija una de las cuatro opciones (a-d) que se le ofrecen para cada cuestión.**

#### **Consejos para alquilar un piso.**

Todas las claves para que encuentres piso de alquiler. Ante la extraordinaria demanda existente, decidirse a vivir en un piso de alquiler parece una aventura. Pero...¿cómo podemos planificar nuestra búsqueda para encontrar el piso de nuestros sueños? y, sobre todo, ¿en qué debo de fijarme?

Durante la busqueda hay cinco consejos imprescindibles para buscar nuestro piso de alquiler de manera sistemática:

1. El primer punto es buscar por internet una vivienda que se ajuste a lo que necesitas, ya que es bastante probable de que encuentres justo lo que buscas en alguno de los numerosos portales inmobiliarios.
2. Elige una zona. Muchas veces, el pasearse por una determinada zona que sea de tu agrado puede ser determinante para encontrar piso. Pregunta en tiendas, en las porterías de los pisos y mira por si encuentras carteles en las ventanas. Muchos

propietarios prefieren no verse desbordados por las llamadas y eligen esa manera, más tranquila, para alquilar su vivienda.

3. La manera más informal, a veces, es la que funciona: El comunicar al máximo número de personas posibles que andas detrás de una vivienda de alquiler puede ayudarte a extender tu búsqueda aún más por zonas, por ejemplo, que no tengas tiempo de cubrir. Amigos, conocidos, compañeros de trabajo o de estudios pueden ponerte sobre la pista de caseros o bien de pisos que estén a punto de quedarse libres.

4. Si estudias en la universidad: En la mayoría de las universidades españolas tienes un tablón de anuncios en los que se ofrecen viviendas para alquilar e incluso habitaciones compartidas. Además, en Internet, puedes encontrar servicios de atención al estudiante de dichas universidades, que te podrán facilitar información sobre pisos e, incluso, asesorarte de cómo y con quién debes hablar para enterarte de tus derechos y deberes.

5. Acude a los programas de ayuda a los jóvenes: Los gobiernos autonómicos y locales tienen bolsas de alquileres para los jóvenes, debido al problema que supone para miles de estudiantes o trabajadores el encontrar alojamiento al desplazarse de su lugar de origen. Se encuentran prácticamente en todas las ciudades universitarias de tamaño medio y grande, inscritos dentro de Servicios o Institutos de la Juventud. Las de Zaragoza -promovida por su Ayuntamiento-, Madrid -de la Comunidad- o la de Barcelona -puesta en marcha por la Generalitat- son algunos buenos ejemplos de este tipo de servicios.

1. Decidirse a vivir en un piso de alquiler parece ...

- a) una desventaja
- b) una aventura
- c) una necesidad
- d) un jujo

2. Durante la búsqueda hay \_\_\_ consejos imprescindibles para buscar nuestro piso de alquiler de manera sistemática.

- a) ocho
- b) quince
- c) cinco
- d) cincuenta

3. El primer punto es buscar

- a) en la revista especial
- b) en el anuncio

c) por la TV

d) por internet

4. El segundor punto es

a) elegir una zona y parear muchas veces por ella

b) preguntar en tiendas

c) elegir una zona y parear muchas veces por ella, preguntar en tiendas, encontrar carteles en las ventanas

d) esperar la llamada

5. El tercer punto es

a) comunicar al máximo número de personas posibles

b) decir a su amigo

c) preguntar en el cine

d) describir un anuncio

6. El cuarto punto es

a) ofrecerse viviendas para alquilar e incluso habitaciones compartidas

b) ofrecerse viviendas para alquilar e incluso habitaciones compartidas, en Internet donde encuentras servicios de atención al estudiante de dichas universidades, que te podran facilitar información sobre pisos e, incluso, asesorarte de cómo y con quién debes hablar para enterarte de tus derechos y deberes.

c) hablar con los estudiantes que te podrán facilitar información sobre pisos.

d) asesorarte de cómo y con quién debes hablar para enterarte de tus derechos y deberes.

7. El quinto punto es

a) Los gobiernos autonómicos y locales tienen bolsas de alquileres para los jóvenes un alojamiento

b) Los gobiernos autonómicos y locales tienen bolsas de alquileres para los jóvenes un chalé

c) Los gobiernos autonómicos y locales tienen bolsas de alquileres para los jóvenes un cuarto de baño

d) Los gobiernos autonómicos y locales tienen bolsas de alquileres para los jóvenes un apartamento en el hotel.

**4. Lea los fragmentos propuestos (a-h) y decida en qué lugar del texto (1-6) hay que colocar cada uno de ellos. Hay dos fragmentos que no tiene que elegir.**

El hombre por naturaleza siempre busca el sobresalir o mejorar su situación o (1)\_\_\_\_\_; la vivienda es uno de los lugares en los que el hombre pasa (2)\_\_\_\_\_, es por eso que su acondicionamiento y apariencia son importantes. Las personas que pertenecen a una clase social alta,(3) \_\_\_\_\_, entre ellos es el de tener una casa a su gusto y sin preocuparse mucho por (4)\_\_\_\_\_. Tener una residencia y vivir en ella, es un sueño que todos hemos tenido alguna vez. Y muchas personas(5)\_\_\_\_\_. En este análisis se presentan las características más notorias de las casas o viviendas que cuentan (6)\_\_\_\_\_. Explicamos los elementos que las hacen diferentes a las demás y las habitaciones que conforman estas residencias y algunos lujos que pueden darse las personas que viven ahí. Además, cuentan con espacios de recreación y acabados por los cuales se les denomina viviendas de lujo.

- a) con todos los servicios que el hombre necesita y más
- b) el estilo de vida va de acuerdo a la posición social
- c) el limitante económico
- d) manera de vivir
- e) no han podido ni siquiera conocer una en persona
- f) cuentan con muchos privilegios
- g) gran parte de su tiempo
- h) las residencias se distinguen por la variedad de acabados.

Las primeras viviendas fueron cavernas o cuevas habitables, llamadas *viviendas rupestres*, que podían ser (1) naturales o excavados en la roca por el ser humano. En otras regiones, también se comenzaron a construir pequeñas cabañas o chozas primitivas, con techos y recintos de hojas trenzadas. Aunque no se conservan restos, podrían considerarse el (2) de la arquitectura. En las primeras culturas de la antigua Mesopotamia, Egipto y el resto del (3) mediterránea, se fue estableciendo un modelo de vivienda llamada *casa-patio*. Su principal característica es que sus habitaciones se abren a un patio interior, protegido del sol (4). En cambio, el exterior de la vivienda se cierra a la calle, para que la vida privada esté (5) de las miradas o el ruido del resto de la ciudad. La casa-patio también apareció, con algunas (6), en la antigua China y las civilizaciones precolombinas de América. En la antigua Roma, este tipo de vivienda con patio (7) su perfección arquitectónica. La fachada de la casa que daba a la calle se (8) por pequeños comercios, abiertos al público. El patio estaba rodeado por una

galería abierta, (9) por columnas, que daba a las habitaciones. En las grandes ciudades del imperio, los romanos también llegaron a construir casas de pisos, (10) *insulae*, con pequeñas viviendas y habitaciones de alquiler en las plantas altas.

**5. Lea el siguiente texto. Complete el texto eligiendo para cada uno de los huecos (1-7) una de las cuatro opciones (a-d) que se le ofrecen.**

Hace 2 millones de años, en el Paleolítico nuestros 1\_\_\_\_\_ vivían en 2\_\_\_\_\_ durante los meses de invierno, para 3\_\_\_\_\_ del frío y de la nieve así como de las lluvias, ya que sus abrigoes estaban hechos con pieles de animales que cazaban y apenas tenían ropa.

Durante los meses de verano 4\_\_\_\_\_ casas con elementos naturales que tenían a su alrededor, como por ejemplo ramas, pieles, etc. para protegerse de los rayos solares y de otros peligros que les 5 \_\_\_\_\_ como por ejemplo ataques de animales.

Hace unos 14000 años, en el Mesolítico se construyen las primeras 6 \_\_\_\_\_ en las proximidades de los ríos, alejándose de las cuevas. Estas cabañas se hacían con palos de madera y recubiertos de pieles y plantas.

En la última etapa de la Prehistoria, aproximadamente en el 7000 a.C., conocida como Neolítico se empiezan a construir casas de adobe y piedra con forma circular o cuadrada y, de una o dos habitaciones. El techo está hecho de paja, ramas, etc.

En la Edad de Bronce se desarrolla la metalurgia. Las casas, comparten el muro exterior y están 7\_\_\_\_\_ por paredes medianeras, son estrechas y alargadas. El zócalo es de piedra y los muros de adobe; la cubierta, casi horizontal, construida con barro y cañas, se apoya sobre vigas de madera. Las paredes interiores están revocadas y decoradas con pinturas.

El cobre fue uno de los primeros metales que usó el hombre, utilizándolo inicialmente en su estado natural para herramientas de labriego, etc

	a	b	c	d
1	antepasados	abuelos,	herederos	bisabuelos,
2	trincheras	agujeros	cuevas	cabañas
3	defenderse	protegerse	esconderse	desaparecerse
4	construir	hacer	remachar	pegar
5	derivar	envolver	unir	rodear
6	cuevas	agujeros	chozas	cabañas
7	separado	diferido	transpuesto	repartido

### III. Вправи до говоріння. Тема: Una casa.

*Seguramente alguna vez en su vida habrá tenido que cambiar de lugar de residencia por traslado de su familia, estudios o trabajo, etc. Prepare el tema de la exposición oral. Aquí tiene unas sugerencias: puede hablar de todos los puntos o elegir los que considere más interesantes.*

1. ¿Cómo era el lugar al que tuvo que trasladarse? ¿Por qué motivo?
2. ¿Qué sensaciones le produjo dicho lugar los primeros días?
3. ¿Qué le gustó más y menos de ese nuevo destino?
4. ¿Cuál sería el balance final de este cambio de residencia?

**Додаток П**

**Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін**

<i>№</i>	<i>Назва фахової дисципліни</i>	<i>Основні завдання вивчення фахової дисципліни</i>	<i>Вплив на формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов</i>
1	Сучасна лінгвістика	Комплексна реалізація цілей навчання у сучасній романістиці (германістиці, іспанській чи французькій мові); означені напрями передбачають розвиток зумовлених соціальним запитом сукупності знань, умінь і навичок, а також світоглядних установок та особистісних якостей майбутніх учителів іноземних мов.	Курс сучасної лінгвістики забезпечує комплексну реалізацію розвитку основ теорії мовної комунікації, що передбачає вивчення новітніх здобутків комунікативної лінгвістики (вітчизняної і зарубіжної); засвоєння базових понять мовленнєвої комунікації, мовленнєвої діяльності, засобів комунікації; визначення провідних засад міжкультурної комунікації. Студенти вивчають базові поняття мовної комунікації, її природу і форми, складові комунікативного акту, специфіку невербальної комунікації, зміст міжкультурної комунікації; вчаться робити аналіз мовних ситуацій.
2	Інформаційні технології в іноземних мовах	Головними завданнями курсу є: ознайомлення студентів з типовими завданнями й можливостями ІКТ у професійній діяльності вчителя іноземної мови; окреслення ролі сучасних інформаційних технологій у практиці вивчення та викладання іноземної мови.	Курс “Інформаційні технології в іноземних мовах” покликаний розширювати комунікативне поле кожного студента, чим оптимізується формування мовленнєвої іншомовної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.
3	Практика усного та писемного мовлення	Навчальна дисципліна переслідує, крім загальної професійної, ще й когнітивну мету (формувати у майбутніх учителів іноземних мов	Цей курс присвячений формуванню у студентів мовленнєвої, лінгвістичної та соціокультурної компетентності, розвитку вміння ефективно

		когнітивну компетенцію), а також емоційно-розвиваючу (розвивати позитивне ставлення до оволодіння мовою і культурою англо-, німецько-, іспано-, франкомовного світу тощо) та освітню (формувати здатність до самооцінки та самовдосконалення на базі оволодіння іноземними мовами з метою наступного професійного зростання).	використовувати іноземну мову як у ситуаціях професійної діяльності, так і особистісного спілкування.
4	Практичний курс перекладу	Курс покликаний ввести майбутнього вчителя іноземних мов у русло загальнотеоретичних понять і вимог, необхідних для підготовки майбутніх учителів іноземних мов; сформувати належний рівень відповідальності студентів щодо своєї майбутньої професійної діяльності; спрямувати майбутніх педагогів на свідоме вивчення і засвоєння програмного матеріалу; привчити студентів ставитися до вивчення всіх аспектів мови як до обов'язкової й необхідної праці, що є складником діяльності вчителя іноземних мов; сформувати вміння теоретично й практично здійснювати переклад з іноземної мови на рідну і навпаки.	Курс дозволяє сформувати у студентів стійкі навички мовленнєвої діяльності в процесі різних видів перекладу; розвиває вміння використовувати іншомовні тексти для безпосереднього спілкування; забезпечує як прямий (переклад з іноземної на рідну мову), так і зворотній (навпаки) шлях формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов.
5	Критичне й аналітичне читання	Вивчення цього курсу передбачає розвиток мовленнєвих навичок студентів в усній та письмовій його формі, а також навичок читання художніх текстів іноземними мовами задля розширення словникового й загального мовного запасу майбутніх учителів іноземних мов.	Курс має пряме відношення до формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, оскільки основні завдання цієї дисципліни полягають у тому, щоб сформувати мовну та мовленнєву компетентність, здатність розуміти, аналізувати й засвоювати іншомовні художні тексти; вміння критично оцінювати зміст та стиль художнього тексту залежно від мови



			написання та особистісних характеристик автора.
6	Практична граматики	Ця навчальна дисципліна покликана узагальнити функціональні характеристики граматичних форм, розширити, поглибити й систематизувати знання студентів у галузі практичної граматики (тобто морфології і синтаксису).	Сприяє формуванню лінгвістичної компетентності студентів, яка, у свою чергу, формує загальну мовленнєву компетентність майбутніх учителів іноземних мов. Студенти мають розвинути власні навички граматично правильного мовлення тією чи іншою іноземною мовою; це формує мовленнєву компетентність майбутніх учителів іноземних мов у різних комунікативних ситуаціях, розвиває соціокультурний складник мовленнєвої компетентності за допомогою коректного стилістичного використання граматичних моделей.
7	Лінгвокраїнознавство, Історія мови	Курс історії іноземної мови передбачає оволодіння студентами історичним розвитком фонетики, морфології, синтаксису, словотворення тієї чи іншої іноземної мови; літературними пам'ятками іноземної мови та історичними подіями, що вплинули на їх створення; запозиченнями однієї іноземної мови від інших мов; використанням окремої іноземної мови поза межами країни, що її представляє.	Завдяки вивченню названих курсів у студентів розширюється межа мовленнєвої компетентності з урахуванням історичного й лінгвокраїнознавчого контексту іноземної мови, збагачується словниковий запас, формується здатність комунікації іноземною мовою з урахуванням знань про історію та особливості країни, мова якої вивчається.
9	Світова література	Цей навчальний курс має на меті засвоєння студентами сукупності знань про світову літературу різних періодів її формування й розвитку. Завдання курсу передбачають	Курс світової літератури сприяє розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, оскільки в процесі його вивчення студенти повинні навчитися розрізняти різні

		загальний огляд розвитку літератур європейських країн та США, з'ясування філософських концептуальних засад вивчення літератури, її естетичних принципів, напрямів і течій з метою усвідомлення специфіки літературних текстів різного періоду.	літературні напрями, аналізувати й інтерпретувати художні тексти, виявляти основні суспільні проблеми в іншомовних текстах, визначати жанрові їх особливості, здійснювати компаративний аналіз художніх текстів, що, у свою чергу, збагачує їх словниковий запас, уможливорює здатність до діалогу та критичного аналізу літературних текстів як рідною, так і іноземними мовами.
10	Методика навчання іноземної мови	У процесі вивчення методики навчання іноземної мови студенти мають оволодіти знаннями про способи навчання іноземної мови, навчитися вести гурткову роботу, проводити секції за інтересами дітей, здійснювати виховну роботу в процесі вивчення учнями іноземної мови. Професійно-методичні вміння студентів мають виявлятися в інформаційному, мотиваційно-стимулюючому та контрольному-коригуючому контексті, що передбачає вміння застосування студентами різноманітних форм, методів, засобів, прийомів навчання та сучасних ІКТ задля розвитку в учнів іншомовної комунікативної компетенції.	Ця навчальна дисципліна найбільш наближена до формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов як представників педагогічної професії, дозволяє спроектувати отримані професійні знання в галузі іноземної мови на практичну площину педагогічної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.

